

## Miltä tekstitykset tuntuvat?

Vastaanottotutkimus A2-saksan lukio-opiskelijoiden tunne- ja oppimiskokemuksista ruutu- ja ohjelmatekstitetyn elokuvakatkelman katselun aikana

Maija Kokkonen  
Tampereen yliopisto  
Viestintätieteiden tiedekunta  
Monikielisen viestinnän ja käännöstieteen maisteriopinnot  
Saksan kääntämisen ja tulkkauksen opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma  
Lokakuu 2018



Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

Monikielisen viestinnän ja käännöstieteen maisteriopinnot

Saksan kääntämisen ja tulkkauksen opintosuunta

KOKKONEN, MAIJA: Miltä tekstitykset tuntuvat? Vastaanottotutkimus A2-saksan lukio-opiskelijoiden tunne- ja oppimiskokemuksista ruutu- ja ohjelmatekstitetyn elokuvakatkelman katselun aikana

Pro gradu -tutkielma, 88 sivua + liitteet 5 kappaletta, saksankielinen lyhennelmä 15 sivua  
lokakuu 2018

---

Ruutu- ja ohjelmatekstityksiä hyödynnetään kielten oppitunneilla opiskelun tukena katsottaessa multimodaalisia elokuvia ja ohjelmia. Katselun aikana opiskelijoissa herää erilaisia tunteita. Tässä tutkielmassa tarkastellaan lukion ensimmäisen ja toisen vuosikurssin pitkän A2-saksan oppimäärän opiskelijoiden tunne- ja oppimiskokemusta ruutu- ja ohjelmatekstitetyn elokuvakatkelman aikana. Tutkielma on laadullinen vastaanottotutkimus.

Aikaisemmissa tunteita ja tekstityksiä sivuavissa oppimissuorituksiin kohdistuvissa tutkimuksissa todetaan sekä ohjelma- että ruututekstitysten vähentävän opiskelijoiden tuntemaa ahdistusta verrattuna tekstittämättömään materiaaliin (ks. Taylor 2005; Pavesi & Perego 2008). Tässä tutkielmassa hypoteesina on, että ruututekstitetyn katkelman katsominen aiheuttaa opiskelijoissa miellyttävämpiä tunteita kuin ohjelmatekstitetyn katkelman katsominen, sillä ruututekstitysten voidaan olettaa olevan suomalaisille opiskelijoille tutumpia. Lisäksi ohjelmatekstityksiä lukevien opiskelijoiden oletetaan kokevan tunnetta siitä, että he oppivat enemmän verrattuna ruututekstityksiä lukeviin, mikä voi johtua niiden käyttökontekstista; ruututekstitysten voidaan olettaa liittyvän pääosin vapaa-ajalla tapahtuvaan elokuvien ym. katseluun, kun taas ohjelmatekstitysten lukeminen kouluympäristössä mahdollisesti aktivoi opiskelijaa kiinnittämään enemmän huomiota kieleen. On vaikea muodostaa hypoteesia siitä, millaisia eroja eri vaiheissa opintojaan olevien opiskelijoiden välillä on. He saattavat olla taidoiltaan eritasoisia, ja aikaisemmissa tutkimuksissa on ristiriitaisia tuloksia siitä, miten eri tekstitykset soveltuvat eri taitotasolle (ks. esim. Baltova 1999; Markham & Peter 2003; Díaz Cintas & Fernández Cruz 2008).

Tutkielman aineisto muodostuu pitkän oppimäärän A2-saksan lukion ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden kyselylomakevastauksista. Opiskelijat katsoivat yhdentoista minuutin pituisen katkelman saksalaisesta elokuvasta *Die Welle* ja vastasivat kysymyksiin katselun aikana heränneistä tunnekokemuksistaan. Muodostin kysymykset moniulotteisen tunneteorian ulottuvuuksien pohjalta täydentäen niitä kysymyksillä, jotka antoivat opiskelijoille mahdollisuuden monivaihteisempien tunnekokemusten kuvaamiseen ja perustelemiseen. Saadun aineiston perusteella tavoitteena on pystyä suosittelemaan oppilaslähtöisesti jompaakumpaa tekstitystä saksan kielen opiskelun tueksi. Tästä syystä analysoin aineistoa laadullisen sisällönanalyysin keinoin sen mukaan, miten katselu vastausten perusteella synnytti opiskelijoissa oppimiselle suotuisia positiivis-aktiivisia ja haitallisia negatiivis-passiivisia tunteita. Analysoin myös tunteiden aiheuttajia ja vastauksissa noussutta tunnetta oppimisesta.

Opiskelijoiden vastausten perusteella katselukokemus on yksilöllistä. Myös ryhmät erottautuivat toisistaan jossain määrin. Ensimmäisen vuosikurssin ohjelmatekstityksryhmä koki ristiriitaisia, vaikkakin aktiivisia tunteita, mikä johtui saksan kielen vaativuudesta. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opiskelijat ovat valmiita sietämään negatiivisia tunteita, jotta voisivat kehittyä saksan kielessä. Saman kurssin ruututekstityksryhmässä elokuvan tapahtumat herättivät sekä miellyttäviä että epämiellyttäviä tunteita. Tässä ryhmässä ei juuri koettu oppimisen tunnetta. Toisen vuosikurssin ohjelmatekstityksryhmä koki aktiivisia ja positiivisia tunteita sekä oppimista, vaikka saksan kielen takia katselu oli välillä haastavaa. Saman kurssin ruututekstityksryhmän opiskelijat kokivat yllättäen myös aktiivisia tunteita sekä kielen että elokuvan takia. Opiskelijat halusivat odottamatta myös haastaa itseään saksan kielen suhteen. Kaikille ryhmille yhteistä oli kuitenkin kiinnostuksen ja keskittymisen tunne.

Avainsanat: ruututekstitykset, ohjelmatekstitykset, oppiminen, tunteet, saksa vieraana kielenä



## Sisällysluettelo

1	Johdanto .....	1
1.1	Tutkimuksen taustaa .....	1
1.2	Tutkimuskysymys, tavoite, aineisto ja menetelmät .....	2
1.3	Aikaisempi tutkimus ja hypoteesi .....	3
1.4	Tutkielman rakenne .....	5
2	Tekstitykset vieraan kielen oppimisen tukena .....	6
2.1	Ruutu- ja ohjelmatekstitysten tarkoitus .....	6
2.1.1	Ruututekstitys .....	7
2.1.2	Ohjelmatekstitys .....	8
2.2	Kielenoppijat tekstitysten lukijoina .....	8
2.2.1	Ruututekstitykset oppimisen tukena .....	11
2.2.2	Ohjelmatekstitykset oppimisen tukena .....	13
2.2.3	Ruutu- ja ohjelmatekstityksien vertailu .....	15
3	Tunteiden vaikutus oppimiseen .....	20
3.1	Oppimista edistävät ja estävät tunteet .....	21
3.2	Affektiivisen suodattimen hypoteesi .....	26
3.3	Vastaanottotutkimuksella tietoa tunteista .....	29
4	Aineisto ja menetelmät .....	31
4.1	Tutkielman aineisto .....	31
4.1.1	Kyselylomakkeen rakenne ja tavoitteet .....	33
4.1.2	Kyselylomake vastaanoton aineistonkeruumenetelmänä .....	35
4.1.3	Elokuva <i>Die Welle</i> .....	36
4.2	Tutkimusmenetelmä .....	38
5	Opiskelijoiden tunnekokemukset ruutu- ja ohjelmatekstitetyn <i>Die Welle</i> -elokuvan aikana .....	41
5.1	SAA2: lukion ensimmäisen luokka, saksankieliset ohjelmatekstitykset .....	42

5.1.1	Tunnereaktioita herättävät teemat .....	45
5.1.2	Yhteenveto .....	49
5.2	SAA2: lukion ensimmäisen luokka, suomenkieliset ruututekstitykset .....	50
5.2.1	Tunnereaktioita herättävät teemat .....	53
5.2.2	Yhteenveto .....	56
5.3	SAA6: lukion toinen luokka, saksankieliset ohjelmatekstitykset.....	57
5.3.1	Tunteita herättävät teemat .....	59
5.3.2	Yhteenveto .....	64
5.4	SAA6: lukion toinen luokka, suomenkieliset ruututekstitykset .....	65
5.4.1	Tunteita herättävät teemat .....	67
5.4.2	Yhteenveto .....	71
5.5	Yhteenveto ja ryhmien kokemukset suhteessa toisiinsa.....	72
5.6	Pohdinta .....	74
5.6.1	Vertailu aikaisempaan tutkimukseen ja tulosten soveltaminen käytäntöön .....	75
5.6.2	Tutkielman rajoitukset, menetelmän arviointi ja jatkotutkimuksen tarve .....	79
6	Lopuksi .....	82
7	Lähdeluettelo.....	83

Liitteet

Deutsche Kurzfassung



# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Vieraan kielen oppitunneilla käytetään usein audiovisuaalista eli liikkuvan kuvan ja äänen sisältävää materiaalia, kuten elokuvia, televisiosarjoja ja videokatkelmia. Ne täydentävät opetusmateriaalia ja ovat välillä myös varsinaisen opiskelun aines. Saksan kielen opettajat joutuvat kuitenkin aina käynnistäessään oppitunnilla esimerkiksi jakson saksalaista poliisisarjaa päättämään, minkä kielisiä tekstityksiä käytetään vai käytetäänkö mitään.

Lähes kaikki Suomen televisiossa näytettävät vieraskieliset ohjelmat tekstitetään. Tekstityksiä kutsutaan ruututekstityksiksi tai kieltenvälisiksi tekstityksiksi, kun ääniraita on vieraalla kielellä ja tekstitys suomeksi. Ruututekstityksiä pidetään yleisesti hyödyllisinä vieraan kielen omaksumisessa ja oppimisessa (Gottlieb 2004: 87–88), mutta vallalla on myös ilmiö, jossa kielenopettajat saattavat vältellä ruututekstityksiä siinä pelossa, etteivät ne tarjoa riittävästi haastetta opiskelijoille. Tekstitysmuotoja on muitakin, ja etenkin saavutettavuuden noustessa Euroopassa kielensisäiset tekstitykset eli ohjelmatekstitykset ovat helpommin saatavilla kuin ennen. Vaikka ohjelmatekstityksiä laaditaan ensisijaisesti niiden suurinta käyttäjäryhmää eli kuuroja ja kuulorajoitteisia varten (Holopainen 2015: 79), vieraskielisten elokuvien ja TV-ohjelmien ohjelmatekstitysten hyödyllisyyttä on tarkasteltu vieraan kielen oppimisessa jo 1980-luvulta alkaen (Vanderplank 2009: 12).

Ei ole kuitenkaan paljon näyttöä siitä, miten autenttisten vieraskielisten audiovisuaalisten ohjelmien ruutu- ja ohjelmatekstitykset soveltuvat kielenopetukseen ja etenkin saksan opetukseen. On tarpeellista tutkia eri tekstitysten vastaanottoa opiskelijoiden näkökulmasta, etenkin kun audiovisuaalista materiaalia käytetään oppitunneilla motivaation ja kiinnostuksen herättämiseen. Tutkimus auttaa ymmärtämään opiskelijoita ja heidän oppimistaan paremmin. Tutkielmassani yhtenä tavoitteena onkin lisätä ymmärrystä saksan kielen lukioikäisistä opiskelijoista tekstitysten lukijoina.

Olen tehnyt kielenopettajan työtä. Koulumaailmassa olen huomannut, että moni nuori kieltä opetteleva kokee helposti ahdistusta ja epävarmuutta kohdatessaan uutta sisältöä. Usein moni haluaa tietää jokaisen vieraan kielen sanan merkityksen ennen kuin hyväksyy ymmärtävänsä lukemansa tai kuulemansa. Solmecke (2010: 971) toteaa, että tämä pätee erityisesti aloittelijoihin. Sekavat tunteet voivat olla haitallisia ja estää oppimisen, kun oppitunnilla katsotaan vieraskielisiä videoita. Halu ymmärtää kaikki yksityiskohdat ei välttämättä ole hyväksi kie-



lenoppimiselle ja varsinkin oppilaan kielelliselle itsevarmuudelle, sillä on mahdollista ymmärtää, kommunikoida ja tulla ymmärretyksi, vaikka sana, rakenne tai ilmaisu olisikin uusi. Vuoden 2015 Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015: 111) todetaan, että ”vieraan kielen A-oppimäärän opetuksen erityisenä tavoitteena on, että opiskelija kehittyy kohdekielen käyttäjänä ja toimijana kulttuurisesti moninaisessa maailmassa”. Kommunikatiivisuus ja toimijuus on vaikeaa, jos keskittyy vain yksittäisiin sanoihin eikä esimerkiksi ahdistuksessaan pysty hyödyntämään kontekstia, yleistietämystään tai vaikka multimodaalisen audiovisuaalisen esityksen kokonaisuutta.

## **1.2 Tutkimuskysymys, tavoite, aineisto ja menetelmät**

Tutkielmassani vertailen saksankielisen elokuvan ruututekstityksiä ja ohjelmatekstityksiä kielenoppijan näkökulmasta. Päättökysymykseni on, millaisia tunteita lukioikäisissä saksanopiskelijoissa herää heidän katsoessaan eri tavalla tekstitettyä saksankielistä audiovisuaalista katkelmaa. Toisin sanoen tutkin, minkälainen opiskelijoiden katselukokemus on eri tavoin tekstitetyn elokuvakatkelman aikana, mutta koska katselukokemusta voidaan tutkia monella eri tapaa, tarkastelen katselukokemusta tunteiden näkökulmasta. On hyvä jo tässä vaiheessa huomioida, että katselukokemuksen tutkiminen tarkoittaa käännöstieteellisessä kontekstissa, että tutkimukseni on vastaanottotutkimus.

Tutkielmani tunnenäkökulmaan liittyviä tarkentavia aineistolle esitettäviä kysymyksiä ovat: Mikä aiheuttaa tunnereaktioita opiskelijoissa katselun aikana? Millainen rooli erityisesti tekstityksillä on tunteiden aiheuttajina? Koska tutkielmani tarkoitus on yhdistää käännöstieteellinen vastaanottotutkimus vieraan kielen didaktiseen näkökulmaan, toinen alatutkimuskysymykseni liittyy oppimiseen: millä tavalla opiskelijat kokevat eri tavoin tekstitetyn saksankielisen katkelman kielenoppimisen näkökulmasta? Erityisesti tutkin mahdollista tunnetta oppimisesta ja oppimiselle suotuisia ja haitallisia tunteita.

Tutkielman aineisto koostuu lukion ensimmäisen ja toisen vuosikurssin pitkän oppimäärän A2-saksan opiskelijoiden kyselylomakevastauksista. A2-oppimääräisen saksan opiskelun voi aloittaa useimmiten alakoulun neljännellä tai viidennellä luokalla (Opetushallitus 2018). Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat ovat kurssilla SAA2, ja toisen vuosikurssin opiskelijat kurssilla SAA6. Opiskelijat jaetaan vuosikursseilla puoliksi. Opiskelijat katsovat yhdentoista minuutin katkelman saksankielisestä elokuvasta *Die Welle*. Toinen puolikas katsoo katkelman ruututekstitettyinä ja toinen ohjelmatekstitettyinä. Sen jälkeen opiskelijat vastaavat sähköiseen

kyselylomakkeeseen katselun aikana heränneistä tunteistaan, niiden aiheuttajista sekä omasta suhtautumisestaan tekstityksiin. Analysoin aineiston laadullisen sisällönanalyysin ja sisällönanalyysiin kuuluvien luokittelun, teemoittelun ja tyypittelyn keinoin.

Olellainen kysymys aineistolleni on, herääkö opiskelijoissa oppimiselle suotuisia tunteita heidän katsoessaan eri tavoin tekstitettyä audiovisuaalista katkelmaa, ja nouseeko sellaisia tunteita vahvemmin esille jommankumman tekstitystyyppin kohdalla. Tavoitteenani on antaa näkökulmia vieraan kielen opetuksen parantamiseen ja pystyä suosittelemaan jompaakumpaa tekstitystä saksan kielen opiskelijoille ja opettajille.

### **1.3 Aikaisempi tutkimus ja hypoteesi**

Aikaisemmissa tekstityksiä ja oppimista tarkastelevissa tutkimuksissa painopiste on yleensä ollut oppimistuloksissa ja siinä, kuinka hyvin tekstitykset ylipäättään palvelevat mitattavien taitojen, kuten sanaston ja kuullun- tai luetunymmärtämisen, kehittymistä (ks. esim. Birulés & Soto-Faraco 2016; Markham & Peter 2003; Baltova 1999). Tutkimuksissa oppilaat ovat katsoneet tekstitettyä audiovisuaalista materiaalia, jonka jälkeen heidän on pitänyt vastata esimerkiksi sisällön- ja sanastonyymmärtämistä sekä vieraan kielen kieliopin omaksumista mitaaviin kysymyksiin.

Useissa tekstityksiä ja vieraan kielen oppimista koskevissa tutkimuksissa vertaillaan ohjelmatekstitettyä ja kokonaan tekstittämätöntä audiovisuaalista materiaalia. Näissä tutkimuksissa usein todetaan ohjelmatekstitysten lisäävän ymmärrystä ja oppimista verrattuna tekstittämätömään materiaaliin (esim. Taylor 2005). Ruututekstitykset saavat myös positiivista näkyvyyttä oppimisprosessissa, mutta niistä tehtyä tutkimusta lukioikäisen opiskelijan näkökulmasta on tehty vähän. Joka tapauksessa niissä tutkimuksissa, joissa tarkastellaan, miten opiskelijat suoriutuvat osaamista mittaavissa testeissä sen jälkeen, kun he ovat katsoneet joko ohjelmatekstitettyä tai ruututekstitettyä katkelmaa, on havaittu, että kumpikin tekstitys hyödyttää vieraan kielen oppijaa eri tavoin (ks. esim. Vulchanova, Aurstad, Kvitnes & Eshuis 2014; Bravo 2010; Markham & Peter 2003; Baltova 1999).

Tutkimuksissa käydään myös keskustelua siitä, minkä tasoille opiskelijoille eri tekstitykset sopivat. Jotkut toteavat, että tärkeintä on, että on edes tekstitykset (Baltova 1999), toisten mielestä ruututekstitykset sopivat lähinnä vain aloittelijoille (Markham & Peter 2003: 338–340) ja ohjelmatekstitykset keskitason tai edistyneille kielenopiskelijoille (Díaz Cintas & Fernán-

dez Cruz 2008) tai jotain näiden väliltä (ks. esim. Matamala, Oliver, Andreu, Aitor & Azpeitia 2015).

Jotkut vieraan kielen oppimista ja tekstityksiä tarkastelleet tutkijat ovat kuitenkin myös tuoneet esiin tunnekokemuksen näkökulman. Näitä ovat esimerkiksi Yves Gambier (2007), Elisa Ghia (2012), Robert Vanderplank (1988, 2009, 2016), Martine Danan (2004), sekä Jorge Díaz Cintas ja Fernandez Cruz (2008). Oppijoiden tunnekokemukset jäävät kuitenkin tutkimuksissa taka-alalle, ja ne ilmenevät ikään kuin sivuhuomautuksina. Tunteita ja tekstityksiä tutkittaessa ohjelmatekstitysten on todettu vähentävän stressiä ja ahdistusta verrattuna tekstittämättömään materiaaliin (ks. esim. Taylor 2005; Ghia 2012). Sama pätee, kun verrataan ruututekstitettyä materiaalia tekstittämättömään (ks. esim. Pavesi & Perego 2008). Ruutu- ja ohjelmatekstitysten vertailu yhdessä tunnekokemusten kanssa on jäänyt mitättömäksi. Vaikka sekä ruutu- että ohjelmatekstityksiä lukeneilta opiskelijoilta olisi voitu kysyä heidän ajatuksistaan, niin ei ole kuitenkaan tehty (ks. esim. Bravo 2010) tai raportoinnissa keskitytään vain yksipuolisesti jommankumman ryhmän negatiivisiin kokemuksiin (ks. esim. Mariotti 2014: 96).

Edellä esitetyissä tuloksissa huomataan, tutkimustulokset ovat ristiriitaisia, ja eri näkökulmat ja tutkimusmenetelmät aiheuttavat eriäviä tuloksia. Yhteistä aikaisemmille tutkimuksille on kuitenkin se, että tekstittämättömän audiovisuaalisen materiaalin katsominen kielenoppimisen tukena todetaan perusteettomimmaksi vaihtoehdoksi, ja usein ohjelmatekstityksiä suositellaan edistyneemmille opiskelijoille. Vaikka edellä esitetyt tutkimukset lisäävät ymmärrystä kielenopiskelijoista tekstitysten lukijoina, tutkimuskentällä on vielä tilaa ohjelma- ja ruututekstitysten väliselle vertailulle kielenoppimisen, ja etenkin tunnekokemusten, näkökulmasta, sillä tunnekokemukset ovat oppimisen kannalta merkittäviä. Tutkimukset koskevat lisäksi pääasiassa englantia toisena tai vieraana kielenä – saksaa eikä kieliparia suomi-saksa ole tutkittu tekstitysten ja oppimisen, saati tunteiden, näkökulmasta. Yves Gambier (2007:109) ehdottaa tutkimusnäkökulmaksi juuri tekstitysten ja tunteiden yhteisvaikutusta oppimiseen, etenkin kun multimedialle altistutaan nykypäivänä jo lapsuudesta lähtien.

Tarkastelen opiskelijoiden katseluun liittyvää tunnekokemusta moniulotteista tunneteoriana vasten. Moniulotteinen tunneteoriat sisältää oppimiskokemuksen näkökulmasta ajatuksen, että oppimiselle suotuista on vähäinen negatiivisuuden ja passiivisuuden tunne sekä vahva positiivisuuden ja aktiivisuuden tunne (Pekrun & Linnenbink-Garcia 2012; Watson & Tellegen 1985; Russell 1980.) Analysoin tunnekokemusta lisäksi Stephen Krashenin (1982) luomaa affektiivisen suodattimen hypoteesia vasten. Ajatus suodattimesta perustuu siihen, kuinka

paljon kielenoppijat ovat taipuvaisia ottamaan syötettä vastaan riippuen oppimistilanteesta ja -olosuhteista (Krashen 1982: 31; Ghia 2012: 11), kuten ahdistuksesta, motivaatiosta ja itseluottamuksesta (Díaz-Cintas & Fernández Cruz 2008: 204).

Kun vieraan kielen opiskelija katsoo audiovisuaalista materiaalia vapaa-ajallaan, hän katsoo sitä viihteenä, jolloin oppiminen on tahatonta. Kun opiskelija katsoo materiaalia koulukontekstissa, oppimisesta tulee tarkoituksenmukaista. (Caimi 2013: 168.) Tutkimushypoteesini kuitenkin on, että koulukontekstista huolimatta opiskelijat kokevat ruututekstitetyn katkelman katsomisen enemmän viihteeksi tekstitysten arkipäiväisyyden takia, ja he siksi kokevat enemmän positiivisia, mutta passivoivia tunteita kuin ohjelmatekstitetyn katkelman katsojat. Ohjelmatekstityksiä katsovat opiskelijat eivät ole tottuneet ohjelmatekstityksiin, ja ne ovat haastavia vieraan kielen takia, mutta he aktivoituvat juuri sen takia. Heidän oppimiskokemuksensa voi olla vahvempi kuin ruututekstitetyn katkelman katsojilla. Ohjelmatekstitysryhmät lisäksi mahdollisesti tottuvat elokuvan katseluun, ja opiskelijat kokevat myös positiivisia tunteita. On vaikea muodostaa hypoteesia siitä, millaisia eroja opinnoissaan eri vaiheessa olevien opiskelijoiden välillä on, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on ristiriitaisia tuloksia siitä, miten eri tekstitykset soveltuvat eri taitotasolle (ks. esim. Baltova 1999; Markham & Peter 2003; Díaz Cintas & Fernández Cruz 2008).

## 1.4 Tutkielman rakenne

Tutkielman toisessa luvussa käsittelen ruutu- ja ohjelmatekstityksiä vieraan kielen oppimisen näkökulmasta. Esittelen myös ruututekstitysten ja ohjelmatekstitysten alkuperäistä tarkoitusta. Luvussa 2 tarkastelen myös, miten kielenoppijat lukevat tekstityksiä ja aihepiiristä aikaisemmin tehtyä tutkimusta. Kolmannessa luvussa pohdin tunteiden vaikutusta oppimiseen. Esittelen moniulotteisen tunneteorian perusteet sekä affektiivisen suodattimen hypoteesin. Tutkielmani analyysi perustuu erityisesti näihin kahteen teoriaan, ja ne ovat merkittäviä etenkin loppupohdinnassa. Tutkimukseni on vastaanottotutkimus, joten käsittelen luvussa 3.3 vastaanottotutkimuksen periaatteita, mahdollisuuksia ja haasteita. Neljännessä luvussa esittelen tutkielman aineiston ja metodit. Toteutin aineistonkeruun kyselylomakkeella, joten kerron lomakkeeni rakenteesta ja tavoitteista. Tarkastelen myös tutkimukseni eettisiä näkökulmia. Kerron lisäksi opiskelijoiden katselemasta katkelmasta, joka on elokuvasta *Die Welle*. Viidennessä luvussa analysoin opiskelijoiden vastauksia ryhmäkohtaisesti ja teen lopuksi yhteenvedon. Kuudennessa luvussa pohdin saavutettuja tutkimustuloksia, teen päätelmät ja pohdin tuloksia käytännön näkökulmasta.

## **2 Tekstitykset vieraan kielen oppimisen tukena**

Audiovisuaalisen käännösten lukeminen tukee elinikäistä, autonomista kielenoppimista sekä auttaa ymmärtämään kielellisiä, sosiaalisia ja kulttuurillisia piirteitä lähtö- ja kohdeyhteisössä (Bravo 2010: 271). Tekstitysten käyttö oppitunnilla on kuitenkin kiistelty asia didaktikoiden keskuudessa (Burger 2013: 9). Opettajien ammattitaitoon kuuluu toimia didaktisesti parhaalla mahdollisella tavalla, ja välillä voi olla vaikeaa perustella, miksi suosittelee tai ei suosittele tekstityksen käyttöä opetuksessa. Mitä enemmän aiheesta syntyy empiirisiä tutkimustuloksia, sitä vastuullisemmin opettajat pystyvät perustelemaan valintansa (Burger 2013: 10). Toisaalta opettajilla voi olla eri syitä käyttää tekstityksiä palvelemaan eri tarkoituksia ja tavoitteita.

Ruutu- että ohjelmatekstitykset sopivat vieraan kielen oppimisen tueksi riippuen eri tekijöistä (Pavesi & Perego 2012: 216). Tässä luvussa käsittelen ruutu- ja ohjelmatekstityksien etuja ja haasteita vieraan kielen oppimisen näkökulmasta. Tarkastelen niistä tehtyjä aikaisempia tutkimuksia erikseen ja lopuksi esittelen tutkimuksia, jotka keskittyvät erityisesti näiden kahden tekstitysmuodon vertailuun kielenoppimisessa. Aivan aluksi esittelen lyhyesti ruututekstitysten ja ohjelmatekstitysten ominaisuuksia ja sivuan lyhyesti niiden alkuperäistä käyttötarkoitusta. Lisäksi ennen kuin on mahdollista syventyä eri tekstityksiin oppimisen näkökulmasta, käsittelen audiovisuaalisen materiaalin käyttöä vieraan kielen opetuksessa sekä kielellisiä valmiuksia, joiden avulla tekstitysten lukemisen taustalla olevaa kognitiivista prosessia on helpompi ymmärtää.

### **2.1 Ruutu- ja ohjelmatekstitysten tarkoitus**

TV-ohjelmat, videotallenteet ja elokuvat ovat multimodaalisia audiovisuaalisia esityksiä. Audiovisuaalinen sisältö muodostuu kahden moodin, liikkuvan kuvan ja äänen, vuorovaikutuksessa. Jos audiovisuaalinen teos tekstitetään, kirjoitettu sana on kolmas moodi. Näin ollen visuaalinen, verbaalinen ja auditiivinen muodostavat kokonaisuuden, joka tarvitsee vielä lukijan/katsojan, antamaan sille merkityksen.

Tiina Tuominen (2016: 27) toteaa, että tekstitetyt ohjelmat ovat haastava multimodaalinen kokonaisuus, joka vaatii katsojalta ”huomion jakamista, monenlaisten viestien vastaanottamista ja sopivan informaation valikoimista kahden kielivaihtoehdon, puhutun alkuperäiskielen ja kirjoitetun käännöksen, välillä”. Vaikka tekstitettyjen ohjelmien katselu vaatii kognitiivista ponnistelua, ei välttämättä kovin moni Suomessa televisiota katsova ajattele tai koe niin,

vaan tekstitykset ovat usein osa rentouttavaa television katselua. Myös ohjelmatekstityksillä on oma käyttötarkoituksensa arjessa.

### 2.1.1 Ruututekstitys

Audiovisuaalisten ruututekstitysten tyypillinen tarkoitus on mahdollistaa elokuvien ja tv-ohjelmien levitys ulkomaalaisille markkinoille (Pavesi & Perego 2008: 215), joissa ei osata lähdetekstin kieltä. Ruututekstittämisessä lähdetekstin verbaalinen sanoma muutetaan eli käännetään kohdekielelle. Alkuperäinen ääni jää katsojan kuultavaksi, ja se vaikuttaa sanoman prosessointiin. (Tiittula 2012: 2.) Ruututekstityksiä kutsutaan myös kieltenvälisiksi tekstityksiksi, mutta tässä tutkielmassa käytetään termiä *ruututekstitykset*.

Suomessa televisiossa näytettävät vieraskieliset tallenteet ruututekstitetään. Varsinaista lakia tai asetusta tälle ei ole, mutta vuonna 2008 Yleisradion ulkomaisista ohjelmista noin 80 prosenttia ja MTV3:n ja Nelosen ohjelmista vieläkin suurempi osa ruututekstitettiin (Vertanen: 2008: 131). Englanninkieliset ohjelmat dominoivat suomalaista televisiotarjontaa. Liikenne- ja viestintäministeriön raportissa (Juntunen & Lagus 2015: 4) selviää, että pohjoisamerikkalaisten televisio-ohjelmien osuus oli 45 prosenttia Suomen televisiotarjonnassa. Elokuvista 77 prosenttia tuli Pohjois-Amerikasta. Julkaisusta ei käy ilmi, kattaako Pohjois-Amerikka myös ranskankielisen Kanadan, mutta sen osuuden ohjelma- ja elokuvatarjonnassa voi olettaa olevan pieni. Eurooppalaisten ohjelmien (pois lukien suomalaisten ja muiden pohjoismaalaisten) osuus ohjelmatarjonnasta oli 15 prosenttia, ja eurooppalaisia elokuvia suomalaiset saivat nauttia vain 10 prosentin verran koko elokuvatarjonnasta (mts. 78). Raportissa ei eritellä maakohdaisia osuuksia. Saksa, Itävalta ja muut saksankieliset maat kuuluvat eurooppalaisiin prosenttiyksikköihin, mutta on vaikea sanoa, kuinka suuren osuuden ne muodostavat. Voi kuitenkin päätellä, että saksankielisiä ohjelmia ja elokuvia näytetään suomalaisessa televisiossa hyvin vähän. Jos Suomessa asuva haluaa tutustua saksankielisiin ohjelmiin, hän voi hyödyntää Internetin saksalaisten suoratoistopalveluiden (vrt. Yle Areena) tarjoamia ohjelmia. Moni kiinnostunut saattaa kuitenkin törmätä ohjelmien maantieteellis-oikeudellisiin rajoituksiin, ja jäädä ilman haluamaansa katselukokemusta.

Koska Suomen televisiokanavilla ja elokuvateattereissa tekstitys on normi, se voi selittää, miksi esimerkiksi lapsille englannin kieli voi tuntua luontevalta jo ennen kuin he saavat koulussa formaalia englannin opetusta. Aikuiset esimerkiksi Alankomaissa osaavat mielestään vieraita kieliä juuri tekstitysten takia. (Gambier 2007: 107.) Toisaalta syitä hyvään kielitai-

toon voi olla muitakin esimerkiksi kasvavan digitalisaation ja sitä kautta kielelle altistumisen määrän takia.

### **2.1.2 Ohjelmatekstitys**

Kielensisäisessä tekstityksessä kaikki tarpeellinen auditiivinen informaatio muutetaan visuaaliseksi tekstiksi (Tiittula 2012: 2). Kielensisäisiä tekstityksiä nimitettiin aikaisemmin tekstityksiksi kuulovammaisille. Käyttäjäkunta on kuitenkin laajentunut, ja *ohjelmatekstitys* on kattavampi termi monipuolistuneelle katsojajoukolle. (Eronen 2009.)

Kuulovammaiset ovat edelleen ensisijainen ohjelmatekstien kohderyhmä mutta ohjelmatekstitykset soveltuvat kaikille, joilla on ongelmia kuulla ohjelman puhetta vastaanottotilanteen vuoksi. Myös esimerkiksi huonosti kieltä osaavat voivat käyttää niitä auditiivisen informaation tukena. (Tiittula 2012: 1–2; Tiittula & Rainò 2013: 1.) Tällaisia esimerkkejä on muun muassa, jos dialogin puhujat puhuvat hiljaa, elokuvan laulukohtauksessa laulunsanat voivat jäädä ymmärtämättä, puhujat puhuvat vahvalla katsojalle erikoisella murteella tai taustahenkilöiden puheesta ei saa selvää. Usein av-kääntäjällä on mahdollisuus käyttää elokuvan käsikirjoitusta työnsä tukena, jolloin he näkevät, minkälainen repliikki taustalla oleville hahmoille on kirjoitettu. Näin he voivat kirjoittaa sen myös tekstityksiin.

Suomessa ohjelmatekstitys on vahvassa nousussa. Verovaroin rahoitetut Yleisradion kanavat tarjoavat suomenkielisiin ohjelmiin ja elokuvaan ohjelmatekstitykset, mikä perustuu lakiin sähköisen viestinnän palveluista (2014/917 § 211). Saksassa taas kaikki elokuvatuottajat, jotka saavat alueellista tai liittovaltion myöntämää rahoitusapua, ovat velvoitettuja tuottamaan elokuvasta kopion, joka sisältää kielensisäiset tekstitykset kuuroille ja kuulovammaisille. Paikallispolitiikka ja kuurojen yhteisöt ovat tärkeässä roolissa, kun hallitukset säätelevät syrjinnänvastaisista laistaan. (Vanderplank 2016: 15.)

## **2.2 Kielenoppijat tekstitysten lukijoina**

1960–1980-lukujen aikana vieraiden kielten opetukseen välittyi ajatus kielen kommunikatiivisesta ja vuorovaikutuksellisesta luonteesta, joka nojasi näkemykseen, että oppiminen perustuu aktiiviseen aivotoimintaan (Richards & Rodgers 2001: 151, 161). Sen aikana kouluissa alettiin korostaa merkityksellisiä viestintäharjoituksia. Tämän ”kommunikatiivisen käänteen” aikana vieraan kielen opetuksessa alettiin arvostaa opetusmateriaalien autenttisuutta. (Rösler 2010: 1208.)

Nykypäivänä autenttisten opetusmateriaalien hyödyntäminen opetuksessa on helpompaa digitaalisuuden takia. Vaikka luokkahuone on kaukana kohdekielen maasta, digitaalisuus mahdollistaa pääsyn materiaaleihin, joita kohdekieliset puhujat käyttävät ja tuottavat. Etenkin autenttisia audiovisuaalisia materiaaleja on helposti saatavilla esimerkiksi eri suoratoistopalveluissa. Vieraiden kielten opiskelijat pääsevät helposti kuulemaan autenttisen natiivipuhujan äänen, näkemään kehonkielen ja sukeltamaan hetkeksi opiskelemansa kielen maailmaan yhdellä klikkauksella.

Kun vieraan kielen opiskelija katsoo audiovisuaalista materiaalia vapaa-ajallaan, hän katsoo sitä viihteenä, jolloin oppiminen on tahatonta. Kun opiskelija katsoo materiaalia koulukontekstissa, oppimisesta tulee tarkoituksenmukaista. (Caimi 2013: 168.) Tavanomaisesti ajatellaan, että audiovisuaalinen materiaali motivoi kielenopiskelijaa – tai oikeastaan ketä tahansa opiskelijaa. Av-materiaalia pidetään eräänlaisena keinona tehdä oppitunneista jännittävämpiä ja vaihtelevampia, ja monet opettajat käyttävätkin mielellään opetuksensa tukena erilaisia videokatkelmia tai elokuvia, koska he ajattelevat niiden olevan opiskelijoille mieluisia ja motivoivan heitä. (Mariotti 2014: 89–90.)

Voidaan kuitenkin pohtia, onko oppilaiden motivointi nykypäivänä samanlaista kuin aikaisemmin. Funk (2000: 14) totesi jo vuonna 2000, että eri medioiden käyttö sekä koulussa että erityisesti koulun ulkopuolella on niin arkista, että niiden tarjoama lisäarvo opetuksessa on laimentunut. Audiovisuaalista materiaalia on tänä päivänä lähes ylitsepursuavasti katsottavana esimerkiksi internetin YouTube-videoportaalissa, jota myös nuoret käyttävät innokkaasti. Opettajien on siis tarkkaan valikoitava opiskelijoita kiinnostava materiaali, joka samalla tukee pedagogisia tavoitteita.

Olkoon opetuksessa käytettävä audiovisuaalinen materiaali lopulta mitä tahansa, opiskelija tarvitsee sen katsomiseen ja prosessointiin erilaisia kielellisiä valmiuksia. Perinteisesti kielelliset valmiudet jaetaan ryhmiin kielellisen toiminnan ja median perusteella. Kielellisen toiminnan mukaan valmiudet voidaan jakaa tuottamiseen ja vastaanottamiseen (Faistauer 2010: 961–962). Tuottamista kutsutaan myös produktiivisiksi taidoiksi tai aktiivisiksi prosesseiksi ja vastaanottamista voidaan kuvata reseptiivisiksi taidoiksi tai passiivisiksi prosesseiksi (Pietilä & Lintunen 2014: 21). Faistauerin (2010: 964) mielestä reseptiivisiä valmiuksia pitäisi kielenopiskelun alkutaipaleilla painottaa enemmän kuin produktiivisia valmiuksia. Mediaan perustuvassa jaottelussa tehdään ero akustisten ja graafisten valmiuksien välille, eli miten opiskelija hyödyntää auditiivista tai visuaalista informaatiota. (Faistauer mp.).



Kielellisten toimintavalmiuksien luokittelu käsittää kuulemisen, lukemisen, puhumisen ja kirjoittamisen, joista Pietilä ja Lintunen (2014: 22) puhuvat neljän osataidon summina. Nämä valmiudet syntyvät harjoittelulla (Faistauer 2010: 961). Nykyään myös näkemistä pidetään yhtenä kielellisenä valmiutena, ja sen ajatellaan olevan tiiviissä yhteydessä kuulemiseen. Tätä valmiutta voidaan kutsua Faistauerin (2010: 961–962) mukaan *Hör-Sehverstehen*-valmiudeksi eli kuulo-näköymmärrysvalmiudeksi. Kuulo-näköymmärrysvalmius liitetään osaksi kielen vastaanottovalmiuksia, joihin myös kuuleminen ja lukeminen kuuluvat (mp.). Faistauerin luoma teoreettinen käsite on kätevä, sillä se antaa mahdollisuuden tuoda kielellisiin valmiuksiin monimediaisen näkökulman. Onhan visuaalisen, auditiivisen ja audiovisuaalisen median hyödyntäminen kielten oppitunneilla arkipäivää.

Vaikka kuuntelu ja lukeminen ovat reseptiivisiä valmiuksia, ne eivät ole yksisuuntaisia prosesseja, vaan kuulija/lukija aina kommunikoi tekstin kanssa: kuuntelijan on tunnistettava, segmentoitava ja jaoteltava äänet eli akustiset signaalit, kun taas lukijan on otettava vastaan merkit eli optiset signaalit ja tunnistettava syntaktisen rakenteen ja tekstin merkityksen. (Faistauer 2010: 965.)

Kielelliset valmiudet antavat opiskelijalle mahdollisuuden oppia lisää kohdekielestä ja -kulttuurista. Kun audiovisuaalista materiaalia käytetään ensi sijassa vieraan kielen tarkoituksenmukaiseen oppimiseen, katselukokemukseen vaikuttaa muun muassa opiskelijoiden ahdistuneisuus (Caimi 2013: 168). Opiskelija saattaa kuullun- ja luetunymmärtämisharjoituksissa ahdistua kohdatessaan ongelmia, jotka johtuvat kielitaidon tasosta, vajavaisesta ymmärryksestä maailmasta ja riittämättömistä ymmärrysstrategioista (Faistauer 2010: 966). Opiskelija ei esimerkiksi ehdi tekemään vaadittua päättelyprosessia, vaan yrittää ymmärtää jokaisen sanan erikseen, jolloin kokonaisuuden ymmärtäminen vaikeutuu ja opiskelija niin sanotusti putoaa kyydistä. Erityisesti luetunymmärtämisharjoituksissa opiskelijan on osattava poimia olennainen, vaikka hän ei ymmärtäisi jokaista yksittäistä sanaa.

Kuullunymmärtämisharjoituksissa opiskelija voi myös kokea avuttomuuden ja ahdistuksen tunnetta, mikä johtuu siitä, että opiskelija ei pysty kontrolloimaan puheen nopeutta, volyyymia tai harjoituksen aihetta (Brunfaut & Révész 2015: 145, 159–164). Luokkatilanteessa opiskelija ei myöskään voi palata taaksepäin kuullakseen epäselvän kohdan uudestaan. Solmecke (2010: 970) sanoo, että kuullunymmärtämistä vaativissa tilanteissa aloittelijat kokevat epävarmuutta esimerkiksi äänteiden ja sanojen tunnistamisesta puhetulvasta. Aloittelija on myös tietoisempi häiriöäänistä kuin muut, eikä hänelle myöskään ole apua intonaatiosta tai sanojen

painottamisesta. Tällainen epävarmuus saattaa usein johtaa siihen, että oppilas kääntää kuulemansa äidinkielelleen ymmärtääkseen paremmin, mikä vie paljon aikaa ja voi johtaa jopa harhaan. Oletettavasti Solmecke (2010: 970) tarkoittaa kuullun tekstin äidinkielelle kääntämisellä kognitiivista prosessia, jossa yritetään etsiä täsmällisiä sanallisia vastineita vieraskielisen sisällön rakenteille ja sanoille. Eri puhujat ja heidän murteensa, sosiolektinsa ja idiolektinsa saattavat myös lamaannuttaa oppilaan sisällönymmärrysprosessoinnin (mp).

Kuullun- ja luetunymmärtämisharjoituksissa mahdollisia ahdistuksen aiheuttavia ominaisuuksia tarkastellessa voidaan päätellä, että audiovisuaalinen elokuva ja sen tekstitykset mahdollisesti vaativat katsojalta hyvin paljon samoja valmiuksia kuin kuullun- ja luetunymmärtämisharjoitukset. Vaikka Faistauerin (mp.) mielestä kieliaines jää paremmin mieleen, kun se tarjotaan sekä auditiivisesti että visuaalisesti, joillekin opiskelijoille tarkkaavaisuuden ohjaaminen moneen eri asiaan voi olla kuormittavaa. Audiovisuaalisen materiaalia opetuskäytössä ei täten – ja muiden edellä olevien syiden takia – pitäisi tarkastella vain rentouttavana lisänä.

### **2.2.1 Ruututekstitykset oppimisen tukena**

Vaikka monelle ruututekstitykset ovat arkipäiväinen usein vapaa-aikaan liittyvä asia, ruututekstityksiä on tutkittu myös vieraan kielen oppimisen näkökulmasta. Ensimmäiset empiiriset tutkimukset ruututekstitysten hyödyistä vieraan kielen oppimisessa eivät kuitenkaan nähneet ruututekstitysten helpottavan ymmärtämistä tai parantavan yleistä kielitaitoa (Pavesi & Perego 2008: 216 viitaten Lambert, Boehler, Sidoti 1981<sup>1</sup>). Yhtäläillä ruututekstien hyödyn nähdään yhä olevan vähäistä etenkin maissa, joissa katsotaan harvoin tekstitettyjä ohjelmia, kuten Yhdysvalloissa. Kun kieltenopiskelijat tällaisissa maissa katsovat ensimmäisen kerran ruututekstitettyä ohjelmaa, he tuntevat helposti ärsyyntymistä tai syyllisyydentuntoa. Tekstityksiä lisäksi pidetään häiritsevinä ja jopa laiskuutta aiheuttavina, kun opiskelijoiden ajatellaan luotavan vain kirjoitettuun tekstiin eivätkä he tällöin kiinnitä riittävästi huomiota puhuttuun kieleen. (Danan 2004: 69.) Sen perusteella voidaan todeta, että kokemukset ruututekstityksistä ovat tapa- ja kulttuurikohtaisia. On toisaalta myös oletettavaa, että kokemukset vaihtelevat myös kulttuurien sisällä yksilöiden välillä.

Voiko olla, että ensimmäisten tutkimusten tulokset ovat syy arkikäsitukseen siitä, että ruututekstit eivät voisi auttaa myös nuoria tai aikuisia vieraan kielen oppimisessa? Kieltenopiskeli-

---

<sup>1</sup> Lambert, Wallace, Boehler, I & Sidoti, N. 1981. Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education. Teoksessa *Applied Psycholinguistics* 2(02). 133–148. Cambridge University Press. (Pavesi & Perego 2008: 216)

joiden onneksi tutkimuksia on jonkin verran jatkettu, ja niissä tarjotaan todisteita ruututekstitysten positiivisista vaikutuksista niin lasten kuin aikuisten näkökulmasta sekä muodollisessa että epämuodollisessa opetuksessa (Pavesi & Perego 2008: 216). Niin sanotut tavalliset tekstitykset tehostavat vieraan kielen taitoa myös pitkällä aikavälillä – maissa, joissa tekstitetään, ihmiset osaavat englantia niin suullisesti kuin kirjallisesti sujuvammin kuin maissa, joissa dubataan (mm. Gottlieb 2004: 87–88).

Ruututekstitykset palvelevat kielenoppimisen eri osa-alueita. Yksi niiden eduista on sanaston oppimisen edistäminen sekä pidemmällä että lyhyellä aikavälillä. Tästä on esimerkkinä d’Ydewallen ja Pavakanumin (1997) tutkimuksessa noussut huomio siitä, että jo lyhyt, muutaman minuutin altistuminen ruututekstityksille ja vieraalle kielelle kehittää sanastoa.

Tekstitysten perimmäinen tarkoitus on helpottaa katsojaa ymmärtämään elokuvan tai TV-ohjelman juonta. Birulés ja Soto-Faraco (2016: 6) esittävät tutkimuksensa perustuen, että ruututekstitykset tukevat juonen ymmärtämistä paremmin kuin ohjelmatekstitykset tai ohjelma ilman tekstityksiä. Tutkimukseen osallistuneet katsojat olivat 21-28-vuotiaita espanjankielisiä opiskelijoita, jotka katsoivat englanninkielistä televisiosarjaa. Ruututekstitykset edistävät vieraan kielen ymmärtämistä (Pavesi & Perego 2008: 216), kun kieltenoppijoiden on oppiäkseen päästävä käsiksi riittävän ymmärrettävään syötteeseen. Ymmärtäminen on olennainen ehto kielen oppimiselle, eikä kukaan pysty tulkitsemaan, saati oppimaan vierasta kieltä, joka on suurimmaksi osaksi täysin käsittämätöntä (Ghia 2012: 27). Ruututekstitykset tarjoavat helposti ymmärrettävän syötteen ja täyttävät aukon lähde- ja kohdekielen välillä (mp.). Ghia (2012: 27) toteaa, että ymmärryksen puute ja kyvyttömyys tulkita puhuttua tekstiä voivat aiheuttaa turhautumista, mikä ei tue oppimista. Ruututekstitysten voidaan tässä tapauksessa ajatella myös mahdollistavan rennon katselu- ja opiskeluhetken.

Danan (2004: 75) pitää ruututekstityksiä hyödyllisimpänä aloittelijoille tai taitotasoltaan alemmille opiskelijoille, mutta Ghia (2012: 32) näkee niiden sopivan kaikille tasoille, sillä ne palvelevat useita kielellisiä ja kognitiivisia tavoitteita. Markham ja Peter (2003: 338–340) ehdottavat, että opiskelijat aloittaisivat ruututekstityksillä, siirtyisivät sen jälkeen ohjelmatekstityksiin ja lopulta katsoisivat ilman tekstityksiä. Ruututekstitykset voivat kuitenkin tukea selkeästi myös kehittyneempiä kielenopiskelijoita, sillä lähde- ja kohdekielen välisen vertailun oletetaan vaativan syvää kognitiivista ponnistelua, mikä tehostaa vieraan kielen oppimista (Pavesi & Perego 2008: 216).

### 2.2.2 Ohjelmatekstitykset oppimisen tukena

Ohjelmatekstitettyjen videoiden käyttö vieraan kielen oppitunneilla on lisääntynyt. Syy siihen on mitä todennäköisimmin autenttisen ohjelmatekstitetyn materiaalin helppo saatavuus. (Winke, Gass & Sydorenko 2010: 65).

Yhtenä ohjelmatekstien etuna pidetään sitä, että ne helpottavat vieraan kielen oppijaa erottamaan sanoja toisistaan. Käytännössä ohjelmatekstitykset auttavat segmentoimaan syötettä, joka olisi kielenoppijalle muuten pelkkää epäselvää puhetulvaa (Winke ym. 2010: 65). Ohjelmatekstitykset siis antavat leksikaalista tietoa, joka auttaa jäsentämään foneettisia vihjeitä (Keetels, Schakel, Bonte & Vroomen 2015: 3.)

Vieraan kielen oppijan näkökulmasta sanojen rajojen tunnistaminen voi olla erittäin merkityksellistä, jotta oppija pääsee etenemään kielenoppimisessa. Kognitiotieteellisen puheenhavaitsemisen kehityksen näkökulmasta kenen tahansa kielenoppijan on prosessoitava monia eri tietoja vain pystyäkseen erottamaan, mistä sanat alkavat ja mihin ne päättyvät. Väitetäänkin, että vieraan kielen fonologisen järjestelmän taitaminen on yksi kielenoppijan suurimmista haasteista. (Sebastian-Gallés & Díaz 2012: 132.) Vieraan kielen prosessoimisessa ja oppimisessa perustavanlaatuinen ongelma on kuitenkin kielten välisten yksiköiden vaihtelevuus ja merkitys. Jotkut akustiset vihjeet ovat merkityksellisempiä toisissa kielipareissa kuin muissa ja foneemien erottaminen perustuu eri strategioihin työstää näitä vihjeitä. (Mts. 133–134.)

Kaiken kaikkiaan ohjelmatekstitetyn av-materiaalin katsominen onkin erikoistilanne, jossa samaan aikaan voi nähdä huultenliikkeet, kuulla äänen sekä saada samalla ortografista tietoa. Audiovisuaalisen materiaalin katsominen ohjelmatekstitettyinä samalla harjaannuttaa kohdekielen sisällön prosessointia (Mitterer & McQueen 2009: 3).

Suorituksia mittaavissa tutkimuksissa on huomattu, että ohjelmatekstitykset harjaannuttavat myös kuullunymmärtämistä sekä sanojen tunnistamista ja muistamista, kun tarjolla on useampi toisiaan tukeva kanava vastaanottaa informaatiota (Baltova 1999: 41; Vanderplank 2010: 15). Ohjelmatekstitysten nähdään myös tukevan sanojen elaborointia sekä suullisesti että kirjallisesti (Gambier 2007: 102). Myös opiskelijat itse kokevat, että ohjelmatekstitykset auttavat heitä tunnistamaan, ymmärtämään, tavaamaan ja myöhemmin palauttamaan mieleen uutta vieraskielistä ainesta (Baltova 1999: 41).

Eräässä varhaisessa Vanderplankin (1988) yhdeksän viikkoa kestäneessä tutkimuksessa tutkittiin eurooppalaisten ja arabialaisten opiskelijoiden kokemuksia englanninkielisen ohjelmatekstitysten ohjelman katselusta. Opiskelijat kertoivat, että ohjelmatekstitykset auttoivat ymmärtämään sanoja ja ilmaisuja, joita he eivät olleet koskaan nähneet tai kuulleet, ja että tekstitykset auttoivat muistamaan jo kertaalleen ohjelmassa kuultuja sanoja. Tällainen puheen ja tekstityksen redundanssi kautta auttaa opiskelijoita muistamaan sanoja ja lauseita paremmin verrattuna siihen, että käytössä ei olisi tekstityksiä ollenkaan (Gambier 2007: 100; Díaz Cintas & Fernández Cruz 2008: 207). Lisäksi ruudun tapahtumat auttavat muistamista merkittävästi (mp.). Vanderplankin (1988: 257) tutkimuksen alkuvaiheessa kaikki opiskelijat kokivat ohjelmatekstitykset häiritsevinä, mutta opiskelijat löysivät ajan kuluessa keinoja minimoidakseen häiriötä ja maksimoidakseen hyötyä.

Ohjelmatekstitykset voivat auttaa kielenoppijaa oppimaan kieltä eri tavoin, mutta niistä voi olla myös haittaa. Ne, joille on kertynyt enemmän kokemusta vieraan kielen lukemisesta ja kuuntelusta, kykenevät tehokkaammin hyödyntämään katselustrategiassaan multimodaalista kokonaisuutta, kun taas aloittelijoita (noin kolmanteen opiskeluvuoteen asti) multimodaalisuus ohjelmatekstityksineen voi hämmentää sekä häiritä sisällön ymmärtämistä, etenkin muiden kuin englanti vieraana kielen -opiskelijoita (Taylor 2005: 425). Yleisesti ohjelmatekstitysten ajatellaan tukevan parhaiten keskitasoisia tai edistyneitä opiskelijoita (Díaz Cintas & Fernández Cruz 2008: 208; Taylor 2005: 423). Siitä huolimatta Taylor (mp.) toteaa, että vaikka ohjelmatekstitykset eivät tukisi ymmärtämistä, opiskelijat suhtautuvat niihin usein positiivisesti ja kokevat ne hyödyllisinä. Opiskelijat toteavat Taylorin tutkimuksessa, että he eivät ymmärtäisi mitään ilman ohjelmatekstityksiä, kun vertailukohteena on tekstittämätön avomateriaali. Taylor (mts. 426) suosittelee, että opiskelijat altistuisivat useammin ohjelmatekstitylle materiaalille, jolloin he voivat harjoitella multimodaalisuuden hyödyntämistä miellyttävällä tavalla.

Opiskelijoiden asenteet ja tunnekokemukset ohjelmatekstityksiä kohtaan on ollut monissa tutkimuksissa sivuseikka sen sijaan, että ne olisivat olleet varsinaisen tutkimuskysymyksen kohteena. Tutkimuksissa on kuitenkin tähän mennessä noussut esille se, että ohjelmatekstitysten katsotaan lieventävän kielenoppijoiden ahdistusta siitä, että he menettäisivät tärkeitä elementtejä, minkä seurauksen he neuvottomuudessaan lopettaisivat katselun. Tämä tulos on saatu, kun ohjelmatekstitetyn ja ei-tekstitetyn materiaalin katsomiskokemusta on verrattu toisiinsa. (Danan 2004: 75.) Myös Ghia (2012: 27) toteaa, että ymmärryksen puute ja kyvyttö-

myys tulkita puhuttua tekstiä voivat aiheuttaa turhautumista. Díaz Cintas ja Fernandez Cruz (2008: 207) tukevat väitettä, mutta lisäävät uuden näkökulman: mahdollinen katselun alkupäässä oleva ahdistus hälvenee ajan kuluessa sekä toistuvassa altistumisessa: opiskelijat alkavat vähitellen ymmärtää ohjelmatekstitysten hyödyn, joka saa enemmän painoarvoa kuin niiden haitta.

Burgerin (2013: 12) mukaan ohjelmatekstityksiä vältetään opetuksessa, koska niiden ajatellaan estävän adekvaatin kuullunymmärtämisen harjoittelun. Burger (2013: 12) haluaa todistaa väitteen erheelliseksi ja viittaa artikkelissaan Tsain (2010<sup>2</sup>) tutkimukseen, joissa tutkimukseen osallistuvat keskitason englantia vieraana kielenä -opiskelijat katsoivat audiovisuaalisia materiaaleja ohjelmatekstitettyinä tai ilman tekstejä 5–14 viikon ajan. Tutkimuksen kuluessa tai sen lopussa osallistujat täyttivät muun muassa kuullunymmärtämistä mittaavia monivalintakysymyksiä ja osallistuivat haastatteluun (esim. Tsai 2010). Näissä tutkimuksissa huomattiin, että kuullunymmärtämissuoritus oli selkeästi korkeampi niillä, jotka olivat katsoneet materiaalin ohjelmatekstitettyinä kuin niillä, joilla ei ollut minkäänlaisia tekstityksiä. (Burger 2013: 12.) Näiden tutkimusten tulokset antavat ymmärtää, että pitkäaikainen ohjelmatekstitetylle audiovisuaaliselle materiaalille altistuminen parantaisi kuullunymmärtämistä. Myös Vanderplankin (1988) tutkimuksessa kokemuksistaan kertovat kieltenopiskelijat sanovat, että ohjelmatekstitykset helpottavat nopean ja autenttisen puheen sekä erilaisten murteiden ymmärtämistä.

### **2.2.3 Ruutu- ja ohjelmatekstityksien vertailu**

Useissa aikaisemmissa tekstityksiä ja vieraan kielen oppimista koskevissa tutkimuksissa on vertailtu ohjelmatekstitettyä ja kokonaan tekstittämätöntä audiovisuaalista materiaalia. Näissä tutkimuksissa usein todetaan ohjelmatekstitysten lisäävän ymmärrystä ja oppimista sekä vähentävän stressiä ja ahdistusta verrattuna ei-tekstitettyyn av-materiaaliin (esim. Taylor 2005). Vaikka nämä tutkimukset lisäävät ymmärrystä kielenopiskelijoista tekstitysten lukijoina, ohjelma- ja ruututekstitysten väliselle oppilaslähtöiselle tieteelliselle tutkimukselle kielenoppimisen, ja etenkin tunnekokemusten, näkökulmasta on vielä tilaa. Joitakin tutkielmani kannalta hyödyllisiä tutkimuksia kuitenkin on, ja esittelen niitä seuraavaksi.

Audiovisuaalista materiaalia katseltaessa informaatiota saadaan kolmesta eri kanavasta: äänestä (auditiivisesta kanava), tekstityksistä (verbaalis-visuaalinen kanava) ja kuvasta (non-

---

<sup>2</sup> Tsai, Feng-Hung 2010. Integrating Feature Films with Subtitles to Enhance the Listening Comprehension of Students Attending College in Taiwan. San Diego: ED.D. Alliant International University. (Burger 2013: 12)

verbaalis-visuaalinen kanava). Iva Baltova (1999: 35) toteaa, että kun kaikki kolme kanavaa ovat yhtäaikaaisesti käytössä, oppimisympäristö on parempi kuin esimerkiksi vain kahta kanavaa hyödynnettäessä. Näin ollen tekstitykset – olkoon ruutu- tai ohjelmatekstitykset – tukevat oppimista.

Baltovan väite vahvistuu, kun tarkastellaan Vulchanovan, Aurstadin, Kvitnesin ja Eshuisin (2014) tutkimustuloksia norjalaisista 16- ja 17-vuotiaista nuorista englannin oppitunnilla. Opiskelijat katsoivat 20-minuutin katkelman joko ruutu- tai ohjelmatekstitettyinä tai ilman tekstityksiä. Tutkimuksen mukaan sekä ruutu- että ohjelmatekstitykset auttavat sekä nuorempia, hieman lyhyemmän ajan englantia opiskelleita opiskelijoita että vanhempia opiskelijoita ymmärtämään televisio-ohjelman sisältöä sekä oppimaan sanastoa yhtä paljon marginaalista eroa lukuun ottamatta, vaikka 16-vuotiaiden mitattu kielioppi- ja sanasto-osaaminen olisi alhaisempi (mts 4). Tekstittämättömyydestä ei hyödytä.

Vulchanovan ym. (mt.) tutkimuksessa verrataan myös opiskelijaryhmien sisäisiä eroja. 17-vuotiaiden ryhmässä tekstitystyypillä – kunhan sellainen oli – ei ollut merkitystä yleisessä ymmärtämisessä, mikä johtuu yleisestä hyvästä englannin kielen taidosta. Eroja oli havaittavissa 16-vuotiaiden ryhmässä: yllättäen ohjelmatekstitykset auttoivat ymmärtämään juonta enemmän kuin ruututekstitykset. Vulchanova ym. (mts. 5) perustelevat sitä sillä, että ohjelmatekstityksiä lukeneet opiskelijat arvioivat itse oman kuullunymmärtämistaitonsa paremmaksi kuin muut, mikä viitanee siihen, että kyseiset opiskelijat hyödynsivät sekä auditiivista että verbaalista visuaalista kanavaa yhtä paljon. Kaiken kaikkiaan mielenkiintoista on opiskelijoiden katselutottumusten vaikutus tuloksiin – ne opiskelijat, jotka vapaa-ajallaan käyttivät enemmän ruutu- kuin ohjelmatekstityksiä suoriutuivat heikommin sekä sanaston määrityksessä sisällönymmärrystehtävässä.

Vulchanovan ym. tuloksista vain hieman poikkeaa Matamalan, Oliverin, Andreun, Aitorin ja Azpeitian (2015: 15–17) tutkimus, jossa vertaillaan espanjankielisten opiskelijoiden ymmärtämisen tasoa, sen jälkeen kun he ovat nähneet kolme kolmen minuutin mittaista englanninkielistä uutisnäytettä. Yksi näytteistä oli tekstittämätön, toinen ruututekstitetty ja kolmas ohjelmatekstitetty. Tutkijat huomaavat, että A2-B1 taitotason opiskelijoiden kohdalla mitkä tahansa tekstitykset helpottavat ymmärtämistä yhtä paljon, mutta B2-taitotason opiskelijat hyötyivät eniten ohjelmateksteistä, sitten tekstittämättömyydestä ja vähiten ruututeksteistä. (mp.) Vaikka kohdekielenä oli englanti, Matamalan ym. (2015) tutkimus on tutkielmani kannalta olennainen, sillä lukion pitkän saksan toisen luokan opiskelijat sijoittuvat noin B1-tasolle,

koska lukion päättyessä LOPSin (2015: 111) mukaan heidän osaamisensa olisi suhteutettavissa kehittyvän kielitaidon kuvausasteikon tasoon B1.2. Tutkielmani toisen lukioluokan opiskelijoiden tulisi siis ymmärtää yhtä hyvin molempien tekstitysten kanssa, millä taas voi olla positiivisia vaikutuksia tunnereaktioihin.

Vulchanovan ym. (2014) ja Matamalan ym. (2015) tulokset eivät ole täysin yhteneväisiä Markhamin ja Peterin (2003) tutkimuksen kanssa. Tutkimuksessa englanninkieliset yliopisto-opiskelijat katsoivat seitsemän minuutin mittaisen espanjankielisen videokatkelman. Opiskelijat opiskelivat espanjaa vieraana kielenä yliopistossa, ja heidän taitotasonsa luokitellaan tutkimuksessa keskitasoksi. Katkelmaa katsoi kolme eri ryhmää: yksi ryhmä katsoi katkelman ruututekstitettyä englanniksi, toinen ohjelmatekstitettyä espanjaksi ja kolmas ilman tekstityksiä. Markham ja Peter (2003) keskittyvät tutkimuksessaan kuullun- ja luetunymmärtämisen (mts. 333) tasoon katseluhetken jälkeen. Heidän tutkimuksessaan tulee esille, että parhaiten espanjankielisessä kahdenkymmenen monivalintakohdan luetun- ja kuullunymmärtämistestissä pärjäsivät ne, jotka katsoivat katkelman ruututekstitettyä. Seuraavaksi parhaiten pärjasi ryhmä, joka käytti ohjelmatekstityksiä ja selvästi huonoiten selviytyi ryhmä, jolla ei ollut tekstityksiä. Espanjankielisen testin sanasto ja rakenteet olivat samoja ja yhtä haastavia kuin katkelmassa. Markham, Peter ja McCarthy (2001) tutkivat samankaltaisella asetelmalla yleistä sisällönymmärrystä, kun opiskelijoiden tuli kirjoittaa kymmenessä minuutissa englanninkielinen (äidinkielen) tiivistelmä katkelmasta ja sen jälkeen vastata kymmenkohtaiseen englanninkieliseen monivalintakyselyyn. Parhaiten onnistui ruututekstityksiä lukeneet, sitten ohjelmatekstityksiä lukeneet ja selkeästi huonoiten ilman tekstityksiä katsoneet.

Bravo (2010) tutkii ohjelma- ja ruututekstitysten vaikutusta idiomaattisten ilmaisujen ja sanaston oppimiseen. Bravo (2010: 277) huomaa, että kymmenen viikon TV-sarjan katsomisen jälkeen ryhmä, joka katsoi sarjaa ruututekstitettyä, ja ryhmä, joka katsoi samaa sarjaa ohjelmatekstitettyä, oppivat sanaston lähes yhtä hyvin ja samassa tahdissa, mikä tukee edellä esitettyjen Vulchanovan ym. (2014) tuloksia. Sisällönymmärryksessä oli kuitenkin enemmän haasteita ryhmällä, joka katsoi sarjaa ohjelmatekstitettyä.

Bravon (2010) tutkimuksessa oppilaat saivat myös vastata kyselyyn, jonka tarkoituksena oli selvittää teini-ikäisten oppilaiden mielipiteitä katselusta. Oppilaat nimeävät ohjelmatekstitysten eduksi sen, että ne tukevat sanojen tunnistamista ja lauserakenteiden ymmärtämistä. Heidän mukaansa tekstitykset auttavat ymmärtämään, jos puhuttu teksti on liian vaikeaa. Yhdeksi teemaksi nousee myös ”kirjoittamisen oppimisen lukemalla” eli oppilas kokee oppivansa kir-



joittamaan englantia, koska lukee sitä ruudulta. (Mts. 280–281.) Oppilaat mainitsevat myös, että ohjelmatekstitykset auttavat keskittymään elokuvaan ja TV-sarjaan ja että englannin lukemisen ”pakko” auttaa oppimaan. Haitallisiksi elementeiksi oppilaat kokevat vaikeuden lukea englantia ja ohjelmatekstitysten nopeuden, mutta yksi mainitsee, että kyse saattaa olla vain harjoittelun tarpeesta. Oppilaat myös kokevat, että heidän on jo osattava jotain, koska muuten he eivät pysty seuraamaan katkelmaa (mp.), mikä taas tukee luvussa 2.2.1 Ghian (2012: 27) esittämää väitettä siitä, että oppiakseen kieltä, syöte ei saa olla suurimmaksi osaksi ymmärtämätöntä. Oppilaat kommentoivat myös, että alussa ohjelmatekstitysten lukeminen on hämmentävää (mp). Oppilaiden kokemus on osittain yhteneväinen aiemmin esitetyn Díaz Cintas ja Fernández Cruzin (2008: 207) näkemyksen kanssa siitä, että myös hämmennys ja ahdistus saattavat olla katselun alussa vahvemmin läsnä, mutta myös häviää katselun edetessä. Voidaan siis todeta, että oppilas tarvitsee aikaa päästäkseen ohjelmatekstitysten lukemisen rytmiin.

Perustelematta Bravo (2010: 280) toteaa, että ”the group of students who viewed the episodes with standard subtitling were naturally not asked questions about the difficulty of viewing television or films with foreign language audio and subtitles”. Opiskelijoiden vastauksissa olisi kuitenkin voinut olla mielenkiintoisia ajatuksia ruututekstityksistä ja mahdollisesti oppimisesta niiden avulla.

Edellä huomataan, että aikaisemmissa tutkimuksissa oppilaan kokemukset, mielipiteet ja tunteet ovat jääneet vähälle tarkastelulle ja niihin viitataan ikään kuin ohimennen. Tiivistetysti voidaan kuitenkin todeta, että sekä ruutu- että ohjelmatekstityksiä käsittelevissä artikkeleissa esitetään kummankin tekstityksen vähentävän ahdistusta ja turhautumista, kun vertailukohtana on tekstittämättömyys (esim. Ghia 2008: 27; Danan 2004: 74).

Yksi mainitsemisen arvoinen asenteita tarkasteleva tutkimus on joka tapauksessa ”Subtitles and Language Learning” (SLL) -projekti, jossa tutkittiin vieraan kielen opettajien ja vieraan kielen opiskelijoiden mielipiteitä ja asenteita vieraan kielen oppimisen edistämiseen käytettyjä tekstityksiä kohtaan sekä sitä, mitä kielitaidon osa-alueita tekstitykset heidän mielestään tukevat. Tutkimuksessa 73,5 % katsoi ruututekstitettyä englanninkielistä av-materiaalia. Tutkimuksesta raportoi Cristina Mariotti (2014). SLL-tutkimus oli Euroopan laajuinen kysely-paneelitutkimus, johon osallistui muun muassa 481 viisitoistavuotiasta formaalin koulujärjestelmän oppilasta. Heidän tuloksensa yhdistettiin kuitenkin samaan kategoriaan 893:n yliopisto-opiskelijan tulosten kanssa, joten nuorempien oppilaiden ajatukset eivät tule tutkimuksen

tuloksissa selkeästi esille. Osallistujia oli myös Suomesta, mutta SLL-projektin tieteellisen asiantuntijan ja Turun yliopiston emeritusprofessorin Yves Gambierin mukaan Suomen tuloksista ei ole tehty eikä ole tarkoituskaan tehdä erillistä julkaisua (ks. liite 1). Projektissa tutkittiin yhteensä myös 45 opettajaa, joista toisen asteen vieraan kielen opettajia oli 21. (mp. 86.)

SLL-raportissa kerrotaan, että Suomessa oppitunnilla näytettävissä av-materiaaleissa opettajat valitsevat muihin maihin verrattuna vähemmän ruututekstejä, mitä selitetään sillä, että suomenkielisiä ruututekstejä ei välttämättä ole helposti saatavilla (Mariotti 2014: 88–89). Opettajat kokevat ruututekstitysten sopivan parhaiten aloittelijoille, hitaasti etenevälle ryhmälle tai poikkeuksellisen vaikean av-materiaalin tueksi, mikä tukee myös aiemmin mainitun Dananin (2004: 75) väitettä. Opettajat kokevat ongelmaksi kuitenkin sen, että tekstitys on usein liian nopea kielenopiskelijalle, mikä voi aiheuttaa ahdistusta. Ohjelmatekstitykset ovat heidän mukaan keskitason tai edistyneille oppilaille. (Mp.) Mariotti (2014: 100) väittää, että ruututekstitykset sopivat parhaiten vapaa-ajan katsomiseen, jossa tavoitteena on oppia kieltä rentouttavalla tavalla, mutta erittäin motivoituneet opiskelijat usein valitsevat omaehtoisesti ohjelmatekstitykset.

SLL-tutkimuksen opiskelijat itse kokivat hyötynensä ruututekstityksistä joko merkittävästi tai jonkin verran (Mariotti 2014: 94). Opettajien huomioiden lisäksi itse opiskelijoille ruututekstitykset olivat kuitenkin välillä liian nopeita, ja opiskelijat kertoivat kiinnittävänsä enemmän huomiota kuvaan kuin kieleen, mikä ei ole heidän mielestään hyväksi. Harmillisesti raportissa ilmenee vain opiskelijoiden kokemat ongelmat ruututekstityksiin liittyen (mts. 96). Joka tapauksessa opiskelijaryhmän mielestä mieluista tekemistä oppitunneilla oli videoiden katsominen, ja ruututekstitykset tukevat heidän mielestään eniten kuullunymmärtämistä ja lukemista. (mts. 95.)

On vaikeaa vetää lopullisia johtopäätöksiä siitä, kumpi tekstitysmuodoista on lopulta suositeltavampi ja kieltenopetuksen tarkoituksiin sopivin. Merkittävää on, että tunnenäkökulma on jäänyt tutkimuksissa vähälle. Seuraavassa luvussa käsittelenkin tunteiden merkitystä oppimisessa.

### 3 Tunteiden vaikutus oppimiseen

Tunteet ovat monimutkaisia asioita, jotka ovat läsnä jokaisessa elämämme hetkessä – myös oppimisessa. Tunteiden tarkastelu on usein kuitenkin jäänyt kognitiotutkimuksen varjoon oppimista tutkittaessa, sillä perinteisesti tunne ja kognitio on erotettu toisistaan ja jopa nähty toistensa vastakohtina. Nykyään tutkijat ovat erityisen kiinnostuneita tunteiden ja kognition välisistä yhteyksistä (Rost-Roth 2010: 877).

Tunne-käsitteen määrittely ei ole helppoa. Kaksi keinoa määritellä tunteita on pitää niitä ihmisen reaktioina siihen, kuinka hänen vaihtelevat tarpeet ja tavoitteet täyttyvät tai eivät täyty (mm. Stevick 1999: 44) tai reaktioina haasteisiin ja mahdollisuuksiin (Keltner, Oatley & Jenkins 2014: 27). Puhuttaessa tunteista tieteellisesti esitetään yleensä ainakin käsitteet *tunne* ja *mieliala*. Tunteet voivat olla lyhytkestoisia, ja tunteista puhutaankin usein myös tunnereaktioina. Mieliala taas kuvaa pysyvähköä tunnetilaa. Monet tieteentekijät käyttävät kuitenkin yläkäsitettä *affekti*. Affekti voidaan määritellä subjektiivisena tunnetilana, joka kattaa sekä tunteet ja mielialan, sillä rajanveto ei ole aivan selvä. (Mts. 28.) Tässä tutkielmassa käytän sanoja *tunne*, *tunnereaktio* ja *affekti* toistensa synonyymeinä viitaten juuri opiskelijoiden tunneperäisiin reaktioihin, sillä sanaerolla ei ole tutkielmassani merkitystä.

Tunteita voidaan määritellä sen mukaan, miten ne ilmenevät (Lonka 2015: 133; ks. myös Keltner ym. 2014: 27):

1. Tunteeseen liittyy subjektiivinen *tunnetila*. Ihminen voi kokea itsensä vaikkapa ärtyneeksi, innostuneeksi tai hermostuneeksi.
2. Tunteet näkyvät *fysiologisina reaktioina*, kuten sydämen tihentyneinä lyönteinä tai ihon punoittamisena. Kehollisia reaktioita on vaikeahkoa hallita.
3. *Tunteiden ilmaisu* voi näkyä ei-kielellisesti esimerkiksi kasvojen ilmeinä, ilosta hypimisenä ja itkemisenä tai kielellisesti esimerkiksi ylistyksenä tai herjaamisena. Tunteiden ilmaisua on helpompi hallita kuin fysiologisia reaktioita.
4. Tunteen *älyllinen [kognitiivinen] tulkinta* antaa tunteelle merkityksen ja sisällön: tunnetilan kokeminen, tunteen ilmaisu ja siihen liittyvä fysiologinen reaktio tarvitsevat yleensä jonkin selityksen.

Esimerkiksi hermostuneen ihmisen kädet voivat hikoilla, mikä tuntuu fysiologisesti epämiellyttävältä. Tässä vaiheessa ihminen alkaa tulkita hermostumisensa syytä eli hän käyttää älyllisiä keinojaan selvittääkseen, mistä reaktio tulee. Älyllinen tulkinta on merkityksellinen siinä

mielessä, että sillä voidaan parhaiten hallita tunteita ja esimerkiksi niiden kielellistä ilmaisua. Tunteiden älyllisen tulkinnan mahdollisuus antaa myös viitteitä siihen, että tunteiden ja kognition välillä on yhteys. Tässä tutkielmassa keskityn tunteen älylliseen tulkintaan, ja opiskelijat saavat itse sanoittaa kokemuksensa ja tulkintansa tunnetilastaan katselukokemuksensa aikana. Tutkielmassani olen siis kiinnostunut opiskelijoiden itsensä antamista merkityksistä elokuvakatkelman katselun aikana syntyneille tunnereaktioille, joita he voivat käsitellä kyselylomakkeen avoimissa perustelukohdissa. Merkityksellistäminen vaatii älyllistä toimintaa ja omien tunteiden tarkastelua. Ei olisi siis mielekästä tutkia fysiologisia reaktioita tai tunteiden ilmaisujen eri muotoja, sillä olen kiinnostunut kuulemaan sen, miten opiskelijat sanallistavat kokemansa.

Tässä luvussa tarkastelen tunteita opiskelijan näkökulmasta. Ensiksi käsittelen oppimista edistäviä ja estäviä tunteita, ja esittelen moniulotteisen tunneteorian, joka avaa opiskeluun ja oppimiseen liittyvien tunteiden ulottuvuuksia. Toisessa alaluvussa esittelen affektiivisen suodattimen hypoteesin. Affektiivinen suodatin on mekanismi, joka osoittaa, kuinka paljon oppijat ovat taipuvaisia ottamaan syötettä vastaan riippuen oppimistilanteesta ja -olosuhteista.

### **3.1 Oppimista edistävät ja estävät tunteet**

Tunteet ovat läsnä myös vieraan kielen oppimisessa. Tunteet vieraan kielen oppimisprosessissa, ja affektiivisten muuttujien, kuten motivaation, asenteen ja pelon, rooli vieraan kielen oppimista tarkastelevissa tutkimuksissa ovat olleet tärkeitä. Syy ahkeraan tutkimukseen on ollut se, että kielitaito tai oppimistulokset eivät selity ainoastaan älykkyydellä tai oppilaan kosketuksella kohdekieleen. (Rost-Roth 2010: 876–877.) Tunteita on kuitenkin haastavaa tutkia empiirisesti, mistä muodostuu metodologinen ongelma. Ominaista on, että affektiivisia muuttujia tarkastellaan monista erilaisista tutkimusnäkökulmista ja monissa erilaisissa konteksteissa. Tunteisiin syvennyttään kuitenkin oppimisteorioissa yhä enemmän, ja 1990-luvulta lähtien kiinnostus tunteisiin on noussut muillakin tutkimusaloilla. (Mts. 877.)

Opiskelukontekstissa syntyviä tunteita kutsutaan akateemiseksi tunteiksi (Pekrun, Goetz, Titz, Perry 2002: 92). Opiskelijat kokevat laajasti erilaisia tunteita oppitunneilla, kotitehtäviä tehdessä tai koetilanteessa. Akateemiset tunteet vaikuttavat opiskelijan motivaatioon, tiedonprosessointiin, suoritukseen, sitoutumiseen, opiskelu- ja oppimisstrategioihin ja ne voivat joko edistää tai estää oppimista. (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012: 259, 262–263.)

Tunteiden saatetaan arkikäsitteessä ajatella olevan joko negatiivisia tai positiivisia, mutta tunteet ovat moniulotteisia, ja siksi on luotu teorioita, joiden avulla tunteiden ulottuvuuksia voidaan havainnollistaa. Yksi tällainen teoria on dimensionaaliset tunneteoriat ts. moniulotteiset tunneteoriat. Moniulotteisissa tunneteorioissa puhutaan *ydintunteesta* (eng. *core affect*), joka on tunnetilaksi muotoutunut tieto ulkomaailmasta. Tieto taas kertoo, onko tunteen kohde tai tilanne hyödyllinen vai haitallinen, palkitseva vai uhkaava ja vaatiiko se lähestymistä vai vetäytymistä. Tietoisuuden avulla ydintunteet koetaan mielihyvän tai mielihänen kokemuksi-  
na, jotka ovat lisäksi kiihdyttäviä tai tyynnyttäviä. (Barrett, Mesquita, Ochsner & Gross 2007: 377.)

Subjektiiiviset tunnetilat jaetaan siis moniulotteisissa tunneteorioissa tyypillisesti kahden eri ulottuvuuden mukaan. Ensimmäinen ulottuvuus auttaa hahmottamaan, kuinka miellyttäviä tai epämiellyttäviä tunteet ovat. Toinen ulottuvuus kertoo tunteen aktiivisuudesta eli siitä, kuinka aktivoivia tai passivoivia ne ovat. (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012: 261.) Suomeksi Hari ym. (2015: 88–89) puhuvat virittyneisyydestä ja Lonka (2015: 138) kiihtyvyydestä: fysiologisesti aktiiviset tunnetilat kiihdyttävät ihmisen hermostoa.<sup>3</sup> Teorian mukaan tunteet voivat olla lisäksi erilaisilla aktivoivia tai passivoivia mutta miellyttävyydeltään neutraaleja, tai tunteet voivat olla miellyttäviä tai epämiellyttäviä, mutta kiihtyvyydeltään neutraaleja.

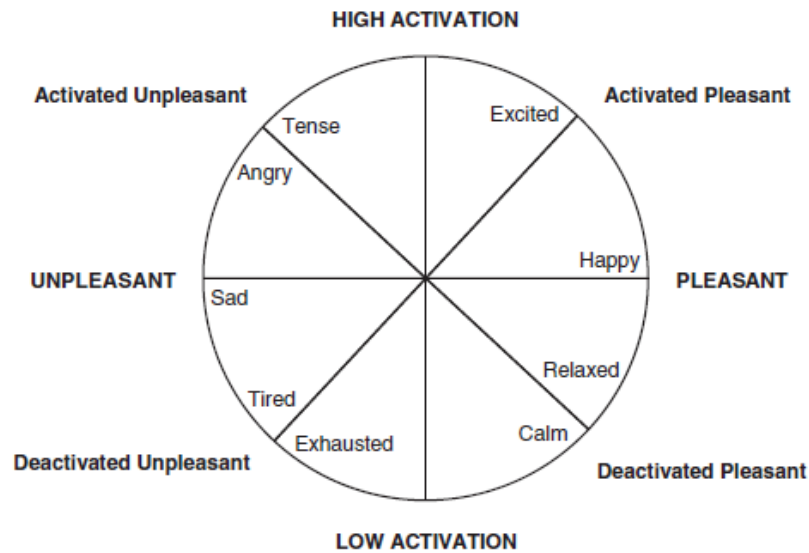
Positiiviset tunteet voivat olla siis aktivoivia, kuten innostuneisuus ja valppaus, tai passi-  
voivia, kuten rentoutuneisuus ja rauhallisuus. Esimerkkejä negatiivisista aktivoivista tunteista on hermostuneisuus ja vihaisuus, ja passivoivista negatiivisista tunteista apaattisuus ja uupu-  
neisuus. Kiihtyvyydeltään neutraali positiivinen tunne on esimerkiksi iloisuus ja negatiivinen tunne on surullisuus. Tätä teoriaa kahdesta ulottuvuudesta kutsutaan moniulotteiseksi tunne-  
teoriaksi, englanniksi *circumplex model of affect* (Russell 1980: 1163–1164; Pekrun & Lin-  
nenbrink-Garcia 2012: 261) tai *two-factor structure of affect*: (Watson & Tellegen 1985: 220–  
222 ks. kuva 2). Kuva 1 (Linnenbrink 2007: 107) havainnollistaa mallia yhdellä tavalla. Wat-  
sonin ja Tellegenin mallissa (kuva 2) termillä ”engagement” viitataan kiihtyvyyteen. Eroja eri  
teorioiden välillä on niiden painotuksissa, mutta tutkielmani kannalta niin syvälinen paneu-  
tuminen ei tuo lisäymmärrystä aiheeseen. Russell ja Barrett (1999: 809–812) lisäksi esittävät,  
etteivät eri mallit sulje toisiaan pois, vaan tarjoavat erilaisia lähestymistapoja tunnekokemus-  
ten taustalla olevaan moniulotteiseen rakenteeseen. Kummatkin sisältävät ajatuksen tunteiden  
aktivoituneisuudesta ja miellyttävyydestä, mikä on tutkielmassani merkittävintä. Lisäksi Wat-

---

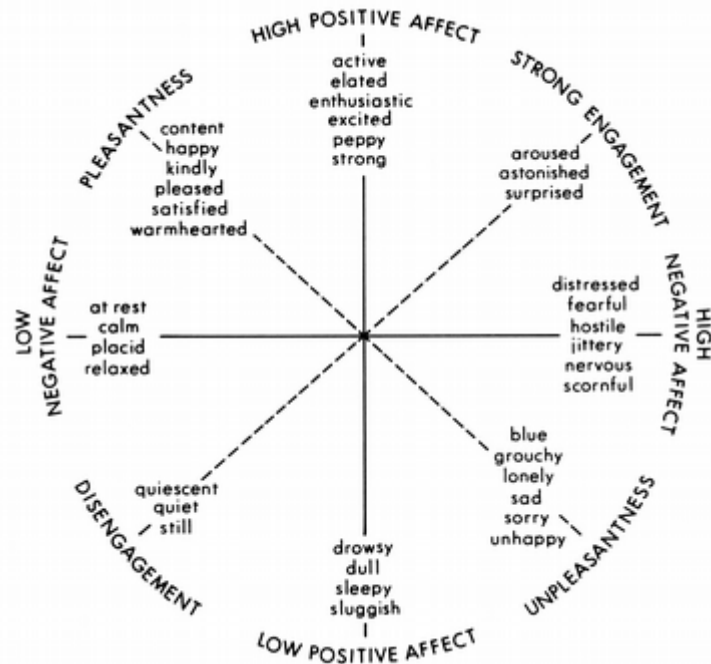
<sup>3</sup> Tutkielmassani ei mitata fysiologisia piirteitä, vaan hyödynnetään opiskelijoiden itse kertomia kokemuksia tunteistaan.

son ja Tellegen (1985: 222) esittävät, että perusmalleja, huolimatta niiden painotuksista, on käytetty myös tunteiden itsearviointia tarkastelevissa tutkimuksissa, mikä sopii näin ollen myös tutkielmaani.

*Kuva 1 Moniulotteisen tunneteorian kaksi ulottuvuutta: kiihtyvyyden (activation) ja miellyttävyyden (pleasantness) ulottuvuudet*



*Kuva 2 Moniulotteisen tunneteorian kaksi ulottuvuutta: positiivisen tunteen (positive affect) ja negatiivisen tunteen (negative affect) ulottuvuudet*



Oppimisen kannalta mieluisin tapa lähestyä tunteita on tarkastella ensi sijassa niiden kiihtyvyyttä – aktivoivat tunteet ovat oppimiselle suotuisempia kuin passivoivat tunteet, ja positiivi-

set aktivoivat tunteet ovat kaikista suotuisimpia. (Lonka 2015: 137). Positiivis-aktivoivat tunteet auttavat opiskelijaa hyödyntämään joustavia, luovia ja syvällisiä oppimisstrategioita (Pekrun 2014: 13), kuten elaborointia ja kriittistä ajattelua. Ne lisäksi vahvistavat opiskelijan motivaatiota (Pekrun ym. 2007: 26). Yleisesti tiedetään, että motivaatio on yksi tärkeimmistä oppimisen edellytyksistä.

Positiivis-aktivoivista tunteista etenkin kiinnostuksen tunne on oppimisen kannalta erittäin merkittävä (Lonka 2015: 137). Kiinnostus on psykologinen tila, jossa ihminen on virittäytynyt positiiviseen tunnetilaan ja kognitiivisesti keskittynyt (Hidi & Renninger 2006: 112) – kiinnostus näin virittää opiskelijan uteliaaksi ja saa hänet hakemaan aktiivisesti uutta tietoa. (Lonka 2015: 137–138). Keskittyneisyys ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen tunne, sillä opiskelija voi kokea keskittyneisyyden tunteen myös kuormittavana, jos jokin tehtävä vaatii liiallista tarkkaavaisuutta. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että vaikka tunteet olisivat positiivisia mutta kiihtyvyydeltään passivoivia, ne ovat oppimisen kannalta hyödyttömämpiä kuin negatiiviset aktivoivat tunteet (Linnenbrink 2007: 108). Tämän teorian mukaan oppimisen näkökulmasta esimerkiksi hermostuneisuus on rentoutumista suotuisampi tunne. Pekrun (2014: 12) toteaa, että miellyttävä rentoutuminen tai helpotus voi yhdessä hetkessä jopa vähentää motivaatiota nähdä vaivaa, mutta voi taas toisaalta vahvistaa motivaatiota aloittaa myöhemmin uudelleen.

Negatiiviset eli epämiellyttävät tunteet voivat vaikuttaa opiskelijaan niin, että hänen motivaationsa laskee, hän alkaa suunnata tarkkaavaisuuttaan pois opiskelusta, eikä hän enää kykene hyödyntämään opiskelustrategioitaan (Pekrun 2014: 15). Yksilön motivaatio ilmenee useimmiten hänen tarkkaavaisuudessaan (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003: 112), ja voidaan ajatella, että negatiiviset tunteet saavat aikaan ikään kuin ketjureaktion, kun motivaatio ja tarkkaavaisuus vähenevät, ja lopulta ketjureaktio päättyy umpikujaan.

Negatiivis-passivoivat tunteet ovat oppimiselle kaikista haitallisimpia. Kun positiivis-aktivoivat tunteet tukevat opiskelijan syvällisiä opiskelustrategioita, negatiivis-aktivoivat tunteet ohjaavat opiskelijaa käyttämään pinnallisia opiskelustrategioita, kuten ulkoaopettelua – negatiivis-passivoivat tunteet eivät usein salli edes sitä. (Pekrun ym. 2007: 26). Vaikka negatiiviset – ja etenkin negatiivis-passivoivat – tunteet voivat vahvimmillaan estää opiskelijaa oppimasta, on jännittävää, että negatiivisista tunteista voi myös olla hyötyä oppimisessa. Esimerkki tästä on etenkin ongelmanratkaisuun liittyvä luovuuden tunne.

Luova ajattelu – kuten luova ongelmanratkaisu – ei yleensä edellytä pelkästään positiivista tunnetilaa, vaan sitä voi edeltää myös negatiivinen mieliala. Tärkein edellytys luovuudelle on kuitenkin tunnetilan korkea aktiivisuustaso niin positiivisen kuin negatiivisen tunnetilan kohdalla. (De Dreu, Baas & Nijstadet 2008: 753.) Pelkkä rauhallisuus tai rentous (positiivinen sekä matalasti virittynyt tunnetila) ei siis välttämättä tue luovaa ratkaisukykyä, mutta esimerkiksi ärtyisyys (negatiivinen sekä korkeasti virittynyt tunnetila) mahdollisesti tukee. Negatiivis-aktivoivilla tunteilla on siis kaksi puolta: esimerkiksi epäonnistumiseen liittyvä ahdistus saattaa vähentää kiinnostusta ja sisäistä motivaatiota, mutta samalla vahvistaa motivaatiota välttää vastaavanlainen epäonnistuminen (Pekrun 2007: 26). Tiivistetysti voidaan sanoa, että positiivis-aktivoivat tunteet vaikuttavat sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon positiivisesti, kun taas negatiivis-passivoivat tunteet negatiivisesti ja negatiivis-aktivoivat sekä positiivis-passivoivat tunteet ristiriitaisesti (mp.)

Pekrun ym. (2007: 26) painottavat kuitenkin vielä negatiivisten ja positiivisten tunteiden moninaisuutta etenkin motivaation kannalta. Moniulotteisen tunneteorian malli ei kuitenkaan kerro tunteista kaikkea. Pekrun ja Linnenbrink-Garcia (2012: 262) sanovatkin, että on tärkeää myös huomioida, *mihin* opiskelijan tunne kohdistuu. Pekrun (2014: 8) jakaa akateemiset tunteet alakategorioihin juuri sen mukaan, mikä ne laukaisee.

Yksi alakategorioista on episteemiset tunteet, jotka heräävät kognitiivisten tiedonprosessoinnin ja haasteiden aikana, esimerkiksi, kun opiskelija yllättyy uudesta tehtävästä tai hämmennyty käsillä olevasta ongelmasta (mp.), ja esimerkiksi hämmennys voi johtaa muihin tunteisiin, kuten innostumiseen, tylsistymiseen tai turhautumiseen (D'Mello & Graesser 2011: 153). Episteemiset tunteet ovat merkittäviä etenkin silloin, kun opiskelija kohtaa jotain uutta, ruttiinista poikkeavaa (mp.). Pekrun (2014: 14) esittää, että hämmennyksen tunne on ensisijassa negatiivinen tunne. Mainitsen episteemiset tunteet siksi, että tässä tutkielmassa toteutettava kysely ja elokuvankatselu ovat opiskelijoille tavallisesta oppitunnista poikkeavia tapahtumia, ja ne voivat aiheuttaa opiskelijassa esimerkiksi hämmennystä tai erityistä keskittymistä. Siksi kyselylomakkeeseen on lisätty myös muutama ensi sijassa episteeminen ja selkeästi monimerkityksellinen adjektiivi antamaan opiskelijoille mahdollisuuksia sanallistaa mahdollisimman monia eri tunnekokemuksia. Koska kyseessä on yksittäinen tilanne, on tuotava esille Dörnyein (2005: 211–213) näkökulma, johon Pietilä ja Lintunen (2014: 57) viittaavat: opiskelijan tilannekohtainen itsetunto on kielenoppimisessa ratkaisevin. Opiskelijan luottaminen



itseensä yksittäisessä konkreettisessa tehtävässä on siis tärkeämpää kuin se, että hänellä on yleisesti vahva itsetunto (mp.).

### 3.2 Affektiivisen suodattimen hypoteesi

Stephen C. Krashen ja Tracy D. Terrell (1983: 37–38) lähestyvät affektiivisten muuttujien merkitystä ja niiden vaikutusta oppimiseen, ja he ovat kehittäneet affektiivisen suodattimen hypoteesin (*the affective filter hypothesis*)<sup>4</sup>. Affektiivinen suodattimen taso kertoo, kuinka affektiiviset muuttujat vaikuttavat vieraan kielen omaksumiseen (Krashen 1982: 30). Teoria on 1980-luvulta, mutta siihen viitataan yhä nykyäänkin tunteita sekä oppimista käsittelevissä tutkimuksissa ja artikkeleissa (ks. esim. Rost-Roth 2010).

Affektiivinen suodatin on mekanismi, joka osoittaa, kuinka paljon kielenoppijat ovat taipuvaisia ottamaan syötettä vastaan riippuen oppimistilanteesta ja -olosuhteista (Krashen 1982: 31; Ghia 2012: 11). Affektiivinen suodatin viittaa erityisesti ahdistuksen, motivaation ja itseluottamuksen eri tasoihin, joita tietty tehtävä tai tilanne voi aiheuttaa oppijassa (Díaz-Cintas & Fernández Cruz 2008: 204). Jos opiskelija kokee olonsa kielisyötteen ollessa tarjolla ahdistuneeksi, itseluottamuksensa matalaksi ja motivaationsa alhaiseksi, on opiskelijan affektiivinen suodatin vahva/korkea, eikä opiskelijan ole mahdollista käsitellä kielisyötettä niin, että hän omaksuisi sen (Krashen 1982: 31). Kun oppijan motivaatio on alhainen, olonsa ahdistunut, ja hän arvioi omat kykynsä mitättömiksi, kielen prosessointi häiriintyy eikä opiskelija kykene omaksumaan tarjolla olevaa syötettä. Tällaisessa tilanteessa affektiivinen suodatin vaikuttaa vahvasti oppimiseen. (Rost-Roth 2010: 877). Jos opiskelija ei koe ahdistusta tai ahdistus on tarpeeksi matala ja opiskelija lisäksi luottaa itseensä ja on motivoitunut, affektiivinen suodatin on väljä/matala, ja kielisyötteen vastaanottaminen ja omaksuminen on mahdollista. (Krashen 1982: 31.) Jotta suodatin pysyisi mahdollisimman väljänä, onkin olennaista, että opiskelijat saavat opiskella motivoivassa ja kannustavassa ympäristössä, ja sopivan haastavien tehtävien parissa, jolloin ahdistuksen tunne ei pääse valloille.

Affektiivista suodatinta on kritisoitu sen ylimalkaisuudesta (Rost-Roth 2010: 877), vaikeudesta todentaa sitä empiirisesti ja siitä, että omaksuminen ja oppiminen ovat vaikeasti määriteltäviä käsitteitä (Pietilä & Lintunen 2014: 74). Pietilä ja Lintunen (mp.) kuitenkin

---

<sup>4</sup> Affektiivisen suodattimen teorian on alun perin luonut Dulay ja Burt (1977) artikkelissaan *Remarks on creativity in language acquisition*. Krashen on laajentanut teoriaa merkittävästi, ja häneen viitataan usein ensisijaisena lähteenä. Dulayn ja Burtin artikkeli on teoksessa *Viewpoints on English as a Second Language* (New York, Regents. 95–126).

toteavat, että Krashenin ajatuksista on ollut hyötyä kielenopetukselle, sillä ”on ymmärretty entistä paremmin runsaan, luonnollisen, mielekkään ja ymmärrettävän kielisyötteen sekä myönteisen ja kannustavan oppimisilmapiirin merkitys”. Myös useat tekstitysten merkitystä kielenopiskelussa tarkastelleet tutkijat viittaavat affektiivisen suodattimen hypoteesiin hyvässä hengessä. Fernández Cruz ja Díaz Cintas (2008: 204) pitävät affektiivisen suodattimen hypoteesia hyödyllisenä, ja he nostavat esille ajatuksen, että audiovisuaalisen materiaalin katselu voisi lisätä motivaatiota ja näin laskea suodattimen tasoa – kunhan valittu materiaali on opiskelijoista kiinnostava. Toiset tekstityksiä ja oppimista tutkineet tutkijat Elisa Ghia (2012: 11) ja Robert Vanderplank (2016: 30) viittaavat myös hypoteesiin, ja painottavat samalla tavalla motivoivaa videomateriaalia.

Pekrun ym. (2007: 15) kuitenkin väittävät, että olkoon vallalla epämiellyttävä tai miellyttävä tunne, mutta jos kyseinen tunne ei liity varsinaiseen tehtävään, opiskelijan on vaikea keskittyä, kun kognitiiviset resurssit ovat käytössä muuta toimintoa varten. Pekrun et al. (2007: 26) antaa esimerkin opiskelijasta, joka on kokeeseen lukiessa huolissaan suoriutumisesta tulevasa tentissä eikä siksi pysty keskittymään juuri sillä hetkellä vaadittavaan tehtävään eli kokeeseen lukemiseen. Jos opiskelija taas kokee kokeeseen lukemisen miellyttäväksi ja on myös toiveikas suoriutumisestaan kokeessa, hänen on helpompi paneutua itse lukuhetkeen. Siitä seuraa, että opiskelijan kyky keskittyä heijastuu lopulta koesuoritukseen hyvällä tavalla. Tämä seikka on huomioita siksi, että aikaisemmissa tekstityksiä ja opiskelijoita tarkastelevissa tutkimuksissa on usein katselun päätteeksi mitattu opiskelijoiden suoriutumista erilaisissa osaamisista (luetun- ja kuullunymmärtäminen, sanasto yms.) mittaavissa testeissä. Opiskelijat ovat siis saattaneet olla jännittyneitä suorituspaineen alla, mitä yritetään välttää tämän tutkielman tutkimusasetelmassa.

Vieraan kielen käyttöön liittyvä ahdistus sisältää ominaisuuksia pelosta, jännityksestä, huolestusta ja rauhattomuudesta (MacIntyre & Gregersen 2012: 195). Kun pohditaan esimerkiksi ahdistusta oppimista estävänä seikkana, on kuitenkin muistettava, että niin sanottua oppimisen kannalta erittäin hedelmällistä sisäisen motivaation ilmentymää *flow*- eli virtaustilaa edeltää usein ahdistus ja kiihtyminen, jotka ovat aktivoivia ja negatiivisia tunteita. Saavuttaakseen virtaustilan opiskelija ponnistelee osaamisensa äärirajoilla. Ratkaistava tehtävä on vaikea, mutta opiskelija kokee itsensä pystyväksi. Jos ahdistus on kuitenkin liian vahva, sitä saattaa seurata apatia, joka on passiivinen ja negatiivinen tunne. Apatiaa voi seurata luovuttaminen, eikä oppimista tapahdu. (Hari ym 2015: 102–103.) Toisaalta, jos tehtävät eivät ole tarpeeksi

vaativia oppijalle, hän saattaa tylsistyä tai rentoutua (mp.) Sekä tylsistyminen että rentoutuminen ovat passivoivia tunteita – tylsistyminen on epämiellyttävää negatiivinen, rentoutuminen miellyttävää, mutta oppimiskontekstissa ei niin hyödyllistä.

Krashen ja Terrell (1983: 32) esittävät virtaustilateoriaa lievemmän ja vähäisestä todistusaineistosta kritiikkiä saaneen *input*-hypoteesin yleisesti siitä, miten ihminen omaksuu kieltä. Hypoteesin mukaan meidän on saatava ymmärrettävää kielisyötettä, jotta voimme omaksua kieltä, mutta osan kielisyötteestä on oltava hieman oman osaamistasomme yläpuolella (mp.) Vain näin voimme omaksua uutta. Se, mitä emme vielä ymmärrä, on pääteltävissä kontekstista, ei-kielellisestä viestinnästä, kuten ilmeistä ja eleistä ja yleistietämyksestämme (mp). Myös käännöstieteilijät Díaz Cintas ja Fernández Cruz (2008: 203) sekä Danan (2004: 71) näkevät *input*-hypoteesissa arvoa etenkin audiovisuaalisen materiaalin näkökulmasta. Díaz Cintas ja Fernández Cruzin (2008: 203) mukaan video tarjoaa vieraan kielen opiskelijoille paljon ymmärrettävää syötettä, kuten kuvia ja ääniä, ja ei-kielellisiä vihjeitä. Danan (2004: 71) toisaalta muistuttaa, että jos opiskelijat altistuvat jatkuvasti haastavalle autenttiselle videomateriaalille, jota ei ole valittu harkiten, lopputulos voi olla tehoton. Danan (mp.) pohtiikin artikkelissaan ohjelmatekstitysten ja ruututekstitysten roolia tästä näkökulmasta, jota käsitellään luvussa 2.2.3.

Kaiken kaikkiaan vieraan kielen opiskelija kohtaa säännöllisesti epäselviä, hämmentäviä ja sekavia tilanteita ja aineksia – esimerkiksi kuullunymmärtämistehtävissä (Pietilä & Lintunen 2014: 57), jotka voivat nostaa opiskelijan ahdistuksen tasoa. Siksi epäselvyyden sietokyky (*tolerance of ambiguity*) on kielenopiskelijalle olennainen taito (Oxford 1999: 62; Pietilä & Lintunen 2014: 57). Opiskelijat, jotka sietävät monitulkintaisia tilanteita paremmin, jaksavat opiskella kieltä sitoutuneemmin kuin ne, jotka pelkäävät vastaantulevia monitulkintaisia haasteita (Oxford 1999: 62), ja mahdollisesti lopulta luovuttavat (Pietilä & Lintunen 2014: 57). Epäselviä tilanteita paremmin sietävät opiskelijat ottavat myös enemmän riskejä, kuten arvaavat sanojen merkityksiä käyttäen kontekstia apunaan, mikä on kielenopiskelijan kehitykselle hyödyllistä (Oxford 1999: 62). Opettajien olisikin hyvä auttaa opiskelijoita ymmärtämään, että ahdistus on usein ohimenevää sekä tarjota matalan kynnyksen mahdollisuuksia ottaa riskejä (Oxford 1999: 67). Affektiivinen suodatinkin pysyisi hyvällä tasolla.

### 3.3 Vastaanottotutkimuksella tietoa tunteista

Vastaanottotutkimus on yleistä audiovisuaalisessa mediakulttuurissa, josta se vähitellen on tullut myös audiovisuaalisen kääntämisen tutkimuksen näkökulmaksi. Herkman (2001: 157) toteaa, että ”mediaesitysten merkitykset muodostuvat vasta niitä katsottaessa, luettaessa ja kuunneltaessa”. Merkitykset eivät siis synny tyhjästä, vaan mediaesitysten katsoja yhdessä esityksen kanssa luo merkityksiä vuorovaikutuksessa katsomansa, lukemansa ja kuulemansa kanssa (esim. Livingstone 1998: 7).

Vastaanottoa lähestytään empiirisesti monesta näkökulmasta niin temaattisesti kuin metodologisesti. Vastaanottoa voidaan tutkia mikrotasolla, kuten ymmärtämistä tai tulkintaa, tai makrotasolla vastaanottotilannetta kokonaisuudessa. Vastaanottotutkimuksessa voidaan myös tarkastella vastaanottajan tietoisia mielipiteitä tai kommentteja, ja toisaalta voidaan myös tutkia vastaanottajalle itselleen tiedostamattomia osa-alueita, kuten fysiologisia reaktioita. (Tuominen 2012: 56.) Vastaanottotutkimuksen kohteena olevia mikrotason elementtejä ovat muun muassa kielelliset tai tyyllilliset valinnat, huumori ja kulttuurisidonnaisuudet. Mikrotason elementtejä koskevissa vastaanottotutkimuksissa tutkitaan kohdeyleisön tulkintoja tai mieltymyksiä yksittäisiä elementtejä kohtaan. Mikrotasoa tarkastelevissa tutkimuksissa vastaanottajat katsovat usein lyhyen katkelman käännetystä tekstistä, sillä pitkä teksti voi hankaloittaa tutkimustuloksen saamista vastaanottajan reaktioista haluttuja mikrotason elementtejä kohtaan. (Mts. 57.) Makrotasolla paneudutaan vastaanottoon kokonaisvaltaisesti tai tutkitaan katsojien asenteita. Tutkijat hyödyntävät tavanomaisesti kyselyitä tai haastatteluita kartoittaakseen katsojien mielipiteitä. (Mts. 64–65.)

Vastaanoton tutkimuksessa keskipisteenä ovat pääasiassa joko vastaanottaja, vastaanottajan kokemukset tai vastaanottoprosessi. Vastaanottotutkimuksessa voi käyttää niitä metodeja, joilla uskotaan pääsevän tutkimusongelman ratkaisemiseen. Vastaanottoa voidaan tutkia esimerkiksi haastattelumenetelmällä, kyselylomakkeella (Suojanen, Koskinen & Tuominen 2012: 88) tai seuraamalla silmänliikettä silmänliikekameralla (mts. 91; ks. myös Winke, Gass & Sydorenko 2013). Mutta jotta saadaan tietoa, miltä ihmisistä tuntuu, on sitä kysyttävä heiltä itseltään (Barrett, Mesquita, Ochner & Gross 2007: 376–377).

Koska jokainen vastaanottotapahtuma on ainutlaatuinen ja vastaanottajat ovat yksilöitä, Tuominen (2016: 27) mukaan mikään tutkimus tai lähestymistapa ei tuota täydellistä tietoa vastaanotosta. Vastaanottajia on silti tarpeellista tutkia, jotta saataisiin lisää ymmärrystä käännet-

tyjen tekstien toimivuudesta aidoissa vastaanottotilanteissa, ja kääntäjät voivat tehdä parempia käännöksiä, kun vastaanottajista tiedetään enemmän (mp.). Väitöskirjassaan Tuominen (2012: 56) näkee vastaanottotutkimuksen tarpeellisuuden erityisesti siinä, että audiovisuaaliset käännökset tavoittavat suuren määrän katsojia ja niillä on vaihteleva yleisö. Vaihtelevaan yleisöön voidaan katsoa kuuluvaksi myös kieltenopiskelijat.

Ongelmallista vastaanottotutkimuksissa on lisäksi se, että niissä joudutaan luottamaan yksilöiden subjektiiviseen kommentointiin, joka on riippuvainen siitä, mitä he muistavat ohjelmasta katselutilanteen jälkeen ja mitä he osaavat pukea sanoiksi (mp). Vastaanottotutkimuksia on monia, mutta juuri kieltenoppijoiden vastaanottokokemusta tai heidän moninaisia tunnereaktioitaan käännettyä materiaalia kohtaan ei ole juuri tutkittu.

Elokvien tai ohjelmien katselu ja tekstitysten lukeminen kielten oppitunnilla eroaa kotona televisioruudulta tai tietokoneelta katsottavasta ohjelmasta, ja täten vastaanottotilanne on lähtökohtaisesti erilainen. Lukion 75 minuutin oppitunneilla kuitenkin näytetään usein lyhyehköjä multimodaalisia tallenteita. Myös uusissa sähköisissä kielten ylioppilaskirjoitusten kokeissa opiskelijat katsovat katkelman audiovisuaalista materiaalia ja vastaavat siihen liittyviin kysymyksiin. Nykyään monissa luokkahuoneissa on valkokangas, johon projektori heijastaa näytettävän tallenteen. Sohvien tilalla on pulpetit ja kovat tuolit ja tilanteesta riippuen myös valaistus saattaa olla erilainen. Proksemiikan näkökulmasta tarkasteltuna tallennetta katsotaan isommassa ryhmässä kuin kotona, ja oppilaat ottavat etäisyyttä kanssaopiskelijoihin eri tavoin. Usein pulpetit ovat aseteltu tietyllä tavalla esimerkiksi ryhmittäin tai parijonottain, ja oppilaat ovat ikään kuin ohjattu istumaan näin. Katselukokemus ei ole täysin verrattavissa elokuvateatterissa käymiseen, mutta niillä on yhtäläisyyksiä.

## 4 Aineisto ja menetelmät

Tässä luvussa esittelen tutkielmani aineiston ja aineistonkeruumenetelmän. Keräsin aineistoni kyselylomakkeella, ja esittelen sen rakenteen ja tavoitteet. Lisäksi kerron, miten kyselylomake soveltuu vastaanottotutkimukseen. Esittelen myös elokuvan, josta tutkimuskohderyhmä katsoi katkelman. Lopuksi kerron tutkielman tutkimusmenetelmän eli miten analysoin saamiini vastauksia.

### 4.1 Tutkielman aineisto

Käytän tutkimusaineistona yhteensä kolmenkymmenen lukion ensimmäisen ja toisen vuoden pitkän saksan kielen oppimäärää suorittavan opiskelijan kyselylomakekyselyn vastauksia. Lukion ensimmäisen vuoden opiskelijat suorittivat aineistonkeruuhetkellä, talvella 2017, SAA2-kurssia, ja toisen vuoden opiskelijat SAA6-kurssia. Opiskelijat ovat erään kantahämäläisen lukion opiskelijoita. Valitsin lukioikäiset pitkän saksan opiskelijat kohderyhmäksi, koska aikaisempien tutkimusten perusteella ruututekstityksiä suositellaan aloittelijoille ja ohjelmatekstityksiä keskitason tai edistyneille opiskelijoille (ks. luku 2.2) – yläkoulun päättyessä pitkän saksan oppilaiden osaaminen on eurooppalaisen viitekehyksen mukaan jotakuinkin tasolla A2.2 ”kehittyvä peruskielitaito” (OPS 2014: 353; Edu.fi) ja lukion päättyessä tasolla B1.2 ”sujuva peruskielitaito” (LOPS2015: 111). Ensimmäisen ja toisen lukiovuoden opiskelijat sijoittuvat näiden taitotasojen väliin, missä ensimmäisen vuoden alun kursseilla opiskelijat ovat lähempänä aloittelijan tasoa, ja toisen vuoden opiskelijat lähempänä keskitasoa.

Vaikka kyseessä on alaikäiset opiskelijat, he voivat itse määrätä osallistumisestaan tutkimukseen osallistumiseen eikä erillistä huoltajan lupaa tarvita, sillä tutkimukseen ei sisälly riskejä, eikä se ole arkaluontoinen (TENK). Hyvien eettisten käytäntöjen mukaan opiskelijoille on silti selitettävä kattavasti, mitä tutkimus sisältää. Kyselylomakkeeseen vastanneet opiskelijat lukivat ennen osallistumistaan informatiivisen tiedotteen (liite 2), ja painotin heille lisäksi suullisesti, että tutkimuksessa ei mitata osaamista, ja että osallistuminen oli vapaaehtoista eikä se vaikuta arvosanaan. Opiskelijat saivat esittää kysymyksiä, minkä jälkeen he allekirjoittivat suostumuslomakkeen (liite 3). Opiskelijat liittivät mukaan myös yhteystietonsa, jos he halusivat saada tietää, kun tutkielma on julkaistu. Opiskelijat vastasivat kyselyyn anonymisti, eikä opiskelijoiden henkilöllisyyttä pysty yhdistämään heidän vastauksiinsa. Lupa toteuttaa aineistonkeruuta koulussa saatiin rehtorilta.

Aineistonkeruumenetelmänä käytettävän kyselylomakkeen tarkoitus on selvittää opiskelijoissa heränneitä tunteita tekstityksiä kohtaan, mutta se on lähes mahdotonta, sillä tekstitys on osa ohjelmakokonaisuutta. Kyselylomakkeella voidaan ainoastaan saada selville, millaisia tunnetiloja vaikuttaa liittyvän eri tavoin tekstitettyjen ohjelmien katseluun. Kiinnostavaa on, jos selkeitä eroja ei ole, ja jos ohjelmatekstitetty katkelma ei herätä kielteisiä tunteita, vaikka sen voidaan olettaa olevan haastavampi seurata.

Opiskelijat vastasivat kyselylomakkeen kysymyksiin koskien katkelmaa elokuvasta nimeltä *Die Welle* (ks. luku 4.1.3). Kyselylomaketutkimus toteutettiin normaalin oppitunnin aikana, joka kesti 75 minuuttia, ja opiskelijat täyttivät kyselylomakkeen valvotussa ryhmätilanteessa. Yhden kurssin opiskelijat jaettiin sattumanvaraisesti puoliksi. Katkelma heijastettiin projektorin kautta valkokankaalle ja elokuvan äänet kuuluivat isoista erillisistä kaiuttimista. Madaltaakseni opiskelijoiden kynnystä vastata kyselyyn paperisen kyselylomakkeen sijaan opiskelijat vastasivat kyselylomakkeeseen digitaalisesti omilla tietokoneillaan. Opiskelijoilla on kouluarjessa tietokoneet mukana.

Elokvakatkelman katselu jaettiin kahteen osaan. Ensimmäinen osa alkoi kohdasta 00:09:48 ja päättyi kohtaan 00:13:35, kun elokuvan kohtaus vaihtui. Samasta kohtaa alkoi toinen osa, joka päättyi 00:20:32 myös kohtauksen päättyessä. Ensimmäinen osa kesti siis noin neljä minuuttia ja toinen osa noin seitsemän minuuttia. Opiskelijat aloittivat kyselylomakkeeseen vastaamisen katkelman ensimmäisen osan katsomisen jälkeen. Näin he pystyivät keskittymään vain katkelman katsomiseen. Jaoin katkelman kahteen osaan, jotta tutkimustilanteen aiheuttama jännitys mahdollisesti hälvenisi ensimmäisen osan aikana eikä se vaikuttaisi enää toisessa osassa, kun opiskelijat tietävät, mitä kyselyssä tapahtuu (vrt. Díaz Cintas & Fernández Cruz 2008: 207). Kahden eri osan avulla on myös mahdollista nähdä opiskelijoiden tunteiden kehitys.

Mitä taustatietoiin tulee, Bravo (2010: 272) toteaa, että tärkeät taustatiedot vertailua varten ovat ikä ja kielen oppimistausta. Mariotti (2014: 88) esittää, että SLL:n tutkimuksessa muuttujana käytetään lisäksi katselutottumusta ja sitä, kuinka usein opiskelijat altistuvat tekstityksille ja tietenkin tekstitysten kieli. Näiden tutkimusten perusteella loin kyselylomakkeen taustatietokysymykset. Seuraavaksi esittelen ne ja koko kyselylomakkeen rakenteen.

#### 4.1.1 Kyselylomakkeen rakenne ja tavoitteet

Koska kieltenopiskelijoiden vastaanottokokemusta tai heidän moninaisia tunnereaktioitaan käännettyä materiaalia kohtaan ei ole juuri tutkittu, tutkimukseni tarpeisiin ei ole helppoa löytää sopivaa mallia, joten käytän menetelmänä omien ratkaisujeni pohjalta luotua kyselylomaketta. Kyselylomake koostuu kahdestatoista kysymyksestä, ja siinä on sekä monivalintavaihtoehtoja että avoimia kysymyksiä liittyen näytettävän elokuvan katseluun sekä tekstityksiin. Kyselyn lopussa kysytään opiskelijan taustatietoja. Kysely on kokonaisuudessaan liitteenä 4.

Kyselyn ensimmäinen sivu on johdantosivu. Johdannossa tai alkupuolella ei mainita tekstityksiä. Näin pystytään varmistamaan mahdollisimman hyvin, että kysymykset eivät johdattele. Spontaanit reaktiot ja kommentit tekstityksiin liittyen antavat enemmän tietoa tekstitysten merkityksestä katsojalle. Tekstitysten mainitsematta jättäminen helpottaa myös vastaajaa – jos tekstitykset eivät herätä vastaajassa minkäänlaisia ajatuksia, voisi tekstitysten mainitseminen antaa ymmärtää, että vastaajilla pitää olla mielipide nimenomaan tekstityksistä. Vaarana toki on, että opiskelijat eivät vastaa avoimissa kohdissa mitään tekstityksiin viittaavaa. Jos joku opiskelijoista kuitenkin mainitsee tekstitykset spontaanisti, se on erityisen kiinnostava tieto.

Kun katkelman ensimmäinen osa on katsottu, opiskelijat vastaavat ensimmäiseen ja toiseen kysymykseen. Kyselyn ensimmäinen kysymys sisältää kolmenkymmenen adjektiivin patteriston, josta opiskelijan tulee valita ensimmäisen osan katselun aikana heränneitä mielialaa kuvaavia adjektiiveja. Watson ja Tellegen (1985) sanovat, että alle kahdenkymmenen tunnesanan patteristot eivät tarjoa riittävästi tietoa, ja siksi valitsin adjektiiveja kolmekymmentä. Isompi määrä olisi saattanut vähentää opiskelijoiden vastausinnokkuutta. Valmiit adjektiivit tekevät vastaamisesta helppoa ja nopeaa, kun ei tarvitse kirjoittaa itse. Patteristokysymyksessä käytetään sanaa *mieliala*, joka on sanana mahdollisesti helpommin lähestyttävä kuin *tunne*.

Valitsin patteriston adjektiivit Watsonin ja Tellegenin (1985: 221, 226–227) koottujen moniulotteisia tunneteorioita käsittelevien tutkimusten mukaan. Patteristossa on kiihtyvyydeltään tasapuolisesti eritasoisia positiivisia ja negatiivisia adjektiiveja.

Russellin (1985) sekä Watsonin ja Tellegenin (1985) moniulotteisen tunneteorian tunnesanat on teoriassa esitetty polarisoidusti eikä ole nähtävissä sellaista kuvaa, jossa olisi kaikki mahdolliset tunteita kuvaavat adjektiivit, mikä olisi muutenkin mahdotonta. Täydellistä listaa jokaisen adjektiivin kiihtyvyyden tai miellyttävyyden tasosta ei ole, ja tutkijat ovat saaneet



myös eri tulkintoja niistä (ks. esim. Watson & Tellegen 1985: 226), joten minun oli tehtävä ratkaisu itsenäisesti.

Jokainen opiskelija voi tulkita tunnesanat eri tavoin. On myös tärkeää, että opiskelijalla on valinnanvaraa, sillä tunnereaktiot saattavat vaihdella yksilökohtaisesti. Lisäksi jotkut saattavat käyttää tunnesanoja keskenään vaihtokelpoisina, vaikka kyseessä onkin vain yksi kokemus (Barrett, Mesquita, Ochsner & Gross: 388). Jos opiskelija valitsee monta adjektiivia, se ei siis välttämättä ole merkki tunteiden mutkikkuudesta tai monimuotoisuudesta (mp.).

Kyselyn toisessa kysymyksessä opiskelijalta pyydetään avoimeen kenttään perusteluja adjektiivivalinnoilleen. Kun opiskelijat ovat vastanneet kahteen ensimmäiseen kysymykseen, katsotaan yhdessä katkelman toinen osa. Kun katkelman toinen osa on katsottu, opiskelijat etenevät kyselyssä omaan tahtiin.

Adjektiivipatteriston tarkoitus on tukea opiskelijoita perustelemaan kokemiaan tunteitaan avoimissa kentissä, ja avoimista vastauksista voidaan saada merkittävästi enemmän laadullista tietoa kuin suoraan patteristosta valituista adjektiiveista. Patteristo helpottaa opiskelijoita omien tunteidensa reflektoinnissa avoimissa kohdissa, ja avointen kysymysten avulla voidaan mahdollisesti saada tietoa siitä, mitä merkityksiä opiskelijat ovat antaneet valitsemilleen tunnesanoille. Patteriston tarkoitus on myös tukea opiskelijoiden sanallisia vastauksia.

Tein kummallekin tekstitysryhmälle oman kyselylomakkeen. Lomakkeet ovat identtiset lukuun ottamatta kuudennetta ja kahdeksannetta kysymystä (ks. liite 5). Seitsemännestä kysymyksestä alkavat taustatietokysymykset.

Kyselylomakkeen eri kysymyksillä haen vastauksia tutkimuskysymyksiini. Päättökysymykseeni ”millaisia tunteita lukioikäisissä saksanopiskelijoissa herää heidän katsoessaan eri tavalla tekstitettyä saksankielistä audiovisuaalista katkelmaa?” toivon löytäväni vastauksen adjektiivipatteristovastauksista 1) ja 3). Niitä seuraavista avoimien kysymysten vastauksista 2) ja 4) odotan löytäväni vastauksen kysymykseen tunnereaktioiden aiheuttajista ja muita tunnekuvausasia. Myös mahdolliset spontaanit viittaukset tekstityksiin ja oppimiseen voivat tulla ilmi näissä kysymyksissä. Kysymys 5) on ikään kuin johdatus kuudenteen kysymykseen, enkä kuin erityistapauksissa huomioi opiskelijoiden vastauksia. Kysymys 6) on tarkoitettu selvittämään opiskelijoiden todellisia ajatuksia tekstityksistä. Kuudennen kysymyksen vastausten avulla voidaan syventää tekstityksiin liittyvää analyysia, jos tekstitykset mainitaan spontaanisti vastauksissa 2) ja 4). Myös kielenoppiminen saattaa tulla esille kysymyksen vastauksissa,

joten syvempi analyysi tekstitysten merkityksestä oppimisenkokemuksessa voi olla mahdollinen tämän kysymyksen avulla. Taustatietokysymyksillä 7) - 12) on tarkoitus saada selville selityksiä alkuosan vastauksiin ja mahdollisesti löytää yhteisiä tai erottavia tekijöitä ryhmien sisällä ja ryhmien välillä. Jos merkityksellisiä tekijöitä löytyy, tuon ne esille, mutta tutkielman rajallisuuden vuoksi kaikkea ei voida analysoida.

Kyselyn luomisessa on oltava huolellinen, sillä se luo perustan koko tutkimukselle. Jotta pystyin luomaan mahdollisimman yksiselitteisen ja helposti ymmärrettävän kyselyn, koin tarpeelliseksi testata kyselylomakkeen toimivuutta ennen kuin varsinainen tutkimuskohderyhmä vastaa siihen.

Ensimmäiseen pilottikyselyyn vastasi lukion toisen vuoden opiskelija, joka ei ole opiskellut saksaa, joten hän katsoi 13-minuutin mittaisen katkelman ruotsinkielisestä elokuvasta, jossa oli suomenkieliset ruututekstit. Pilottikysely sisälsi kolmetoista kysymystä, ja elokuvakatkelma oli itsessään kolmessa noin neljän minuutin osassa. Adjektiivipatteristoja oli neljä ja niitä seuranneita avoimia perustelukysymyksiä neljä. Ne liittyivät elokuvan alkuun, keskikohtaan, loppuosaan ja koko katkelmaan kokonaisuudessaan. Kävi kuitenkin ilmi, että liika tauotus voisi vaikeuttaa vastaamista isossa ryhmässä, kun pitäisi odottaa muita, eikä katkelmaan pääsisi välttämättä syventymään eikä opiskelija ehtisi tarkastella omaa mielialaansa rauhassa. Siksi jaoin katkelman kahteen osaan. Saadun palautteen perusteella muotoilin myös kysymyksiä selvemmiiksi ja vaihdoin niiden järjestystä.

Muokattua kyselyä testasi toinen koehenkilö. Hän oli alle 30-vuotias aikuinen, joka koki sopivansa taitoasteikoltaan tasolle B1.2. Hän katsoi katkelman varsinaiselle tutkimuskohderyhmälle näytettävästä saksankielisestä elokuvasta ohjelmatekstitettyinä. Koehenkilöltä saadun palautteen perusteella kysely todettiin toimivaksi.

#### **4.1.2 Kyselylomake vastaanoton aineistonkeruumenetelmänä**

Laadullisessa vastaanottotutkimuksessa aineistoa voidaan hankkia esimerkiksi erilaisilla haastattelumenetelmillä tai kyselylomakkeella. Kyselylomakkeen etu aineistonkeruumenetelmänä on tutkijan etäisyys vastaajiin: kyselylomakkeella suoritettussa tutkimuksessa tutkija ei vaikuta olemuksellaan eikä läsnäolollaan vastauksiin – vain kyselylomakkeen kysymysten muodolla ja järjestyksellä on väliä (Valli 2001: 100–101). Tutkijan etäisyys lienee helpointa silloin, kun vastaajat eivät näe tai tunne tutkijaa, mutta ei voida olettaa, että esimerkiksi luokkahuonee-

seen menevä tutkimuksen tekijä ei vaikuttaisi vastaajiin. Tutkimuskohteena oleva oppilas voi jopa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, jos hän kokee tutkijan epäluotettavana.

Tässä tutkielmassa sähköisen kyselylomakkeen etuna on, että vastaaminen on nopeampaa ja vaatii vastaajalta vähemmän vaivaa. Kyselyn voi lisäksi ohjelmoida niin, että vastaaja ei näe kaikkia kysymyksiä samaan aikaan, eivätkä opiskelijatoverit vaikuta toistensa vastauksiin. Lisäksi sähköisen kyselyn pystyy toteuttamaan heti katselun jälkeen, jolloin opiskelijan ei tarvitse muistella tuntemuksiaan kauas.

Vastaanottotutkimuksen syvyyden kannalta kyselylomakkeen avoimet kysymykset voivat tuottaa mielenkiintoista pohdintaa ja antaa mahdollisuuden vastaajan ajatusvirralle. Avointen kysymysten avulla vastaajan mielipiteen voi saada perusteellisesti selville (Valli 2001: 111) – toki riippuen kirjoitusinnokkuudesta. Jotta vastaanottotutkimuksen kohderyhmältä saisi mahdollisimman totuudenmukaista sanallista tulkintaa heidän katselukokemuksistaan, on vältettävä johdattelevia kysymyksiä. On kuitenkin muistettava, että vastaanottotutkimukset eivät koskaan kykene antamaan täydellistä kuvaa vastaanottokokemuksesta: jokaisella yksilöllä on oma tapansa lukea mediatekstejä ja reagoida niihin. On myös mahdollista, että vastaaja ei kerro kokemuksestaan täysin luotettavasti, ja toisaalta on kyseenalaistettava, pystyykö tutkija itse tulkitsemaan vastaanottajien kokemuksia uskottavalla tavalla. (Tuominen 2012: 110.) Tilannesidonnainen laadullinen vastaanottotutkimus voi kuitenkin lisätä ymmärrystä vastaanotosta esimerkiksi jatkotutkimusta varten. (Mts. 110–111.)

Kun analysoidaan spontaaneja ja oma-aloitteisia kommentteja, on mahdollista paljastaa elementtejä, jotka ovat kiinnittäneet katsojan huomion ja jääneet hänelle mieleen (Tuominen 2012: 128). Tämän tutkielman kyselylomakkeen kysymykset 2. ja 4. ovat siksi avoimia – vastaajien on aktiivisesti haettava muististaan kokemukseensa liittyviä tunteita ja syitä niille. Kuitenkin ihmisiä ja heidän kokemuksiaan tulkitsevilla tutkimuksissa ei voida olettaa, että jokainen käsittelisi ajatuksiaan samalla tavalla, joten tällaisten tutkimusten vastausten joukossa voi olla myös vain pintaa raapaisevia vastauksia omista kokemuksista.

#### **4.1.3 Elokuva *Die Welle***

Tutkielman kohderyhmä katsoi yhdentoista minuutin katkelman saksalaisesta elokuvasta *Die Welle*, joka ilmestyi vuonna 2008. Elokuvan suomenkielinen nimi on myös *Die Welle*. Suomeksi elokuvan kääntäneen nimeä ei näytetä, mutta ruututekstikäännös on PrimeText Interna-

tional AB -yritykselle työskentelevän käsialaa. Saksaksi elokuvan ohjelmatekstittäneen tietoja eikä yritystä myöskään näytetä.

On tärkeää, että opiskelijat kiinnostuivat näytettävästä materiaalista. Opiskelijan motivaatio on ratkaiseva tekijä näytettävän audiovisuaalisen materiaalin valinnassa (Bravo 2010: 273). Ei ole kuitenkaan varmaa, että jokainen opiskelija kokisi saman materiaalin motivoivaksi. *Die Welle* -elokuvan tapahtumat sijoittuvat kuitenkin saksalaiseen lukioon, ja omakohtaisuus usein herättää kiinnostusta. Elokuva perustuu yhdysvaltalaisessa koulussa vuonna 1967 tehtyyn kokeiluun, jossa historian opettaja yritti näyttää opiskelijoilleen, että kansallissosialistisen Saksan kauheudet voivat tapahtua uudelleen. Elokuvassa kokeilu toteutuu koulun projektiviikkona, jolloin koulun opettajat saavat projektin teemaksi esitellä kukin eri valtiomuodon. Historianopettaja Herr Wenger saa aiheekseen autokratian.

Opiskelijoiden katsoman katkelman ensimmäinen osa alkaa rauhallisesti historian opettajan kotona. Opettaja kävelee kodissaan ja keskustelee kumppaninsa kanssa napakasti. Seuraavassa kohtauksessa opiskelijat ja Herr Wenger aloittavat oppituntia ja käsittelevät autokratiaa ja sen merkitystä. Keskustelu on rauhallista. Luokassa herää keskustelu, ja opiskelijat puhuvat vapaammin. Kohtaus päättyy siihen, kun eräs opiskelija toteaa, ettei sama virhe voisi toistua, sillä nykyään ollaan valistuneempia. Herr Wenger alkaa pohtia opiskelijan kommenttia.

Katkelman toisessa osassa opiskelijat hämmästelevät, että Herr Wenger on välitunnin aikana vaihtanut luokan istumajärjestystä. Opettajan johdolla luokassa aletaan keskustella autokratian edellytyksistä. Keskustelu nopeutuu. Herr Wenger kehittää opiskelijoiden, paitsi yhden, mielestä turhia sääntöjä luokkaan. Opiskelijat kuitenkin vastahakoisesti eläytyvät mukaan. Sen jälkeen opiskelijat luettelevat syitä autokratiaan. Tunnelma on kiihtynyt, mutta keskusteleminen. Kohtauksen lopussa opiskelijat lähtevät pois.

Katkelmassa käytetään jonkin verran nuorisoslangia, muutoin puhe on arkikielistä. Elokuvasa ei kuulu tiettyjä murteita, mutta erään turkkilaistaustaisen nuoren aksentti kuuluu. Erityistä ohjelmatekstityksessä eri puhujille osoitetut värit, jotka voivat hämmentää niihin tottumatonta katsojaa ja toisaalta tukea puheenvuorojen rajojen hahmottamista.

*Die Welle* on ajankohtainen, sillä siitä tehdään saksankielinen sarja-adaptaatio maailmanlaajuiseen suoratoistopalvelu Netflixiin. Sarjan ensimmäisen kauden on tarkoitus ilmestyä vuonna 2019 (Netflix, tiedote 2018).

## 4.2 Tutkimusmenetelmä

Analyysissäni etsin kyselylomakevastauksista opiskelijoiden tunnereaktioiden kuvauksia ja selityksiä tunnereaktioille. Tarkastelen erityisesti millainen rooli kielellä ja tekstityksillä on tunteiden aiheuttajina sekä millä tavalla opiskelijat kokevat eri tekstitykset kielenoppimisen näkökulmasta. Tarkastelen myös, miten opiskelijoiden tunnekokemukset suhteutuvat moniulotteisen tunneteorian ulottuvuuksiin, ja onko opiskelijoiden kokemuksissa havaittavissa oppimiselle suotuisia tunteita. Tarkastelen lisäksi, millainen opiskelijoiden affektiivinen suodatin vaikuttaa olevan katselun aikana. Adjektiivipatteristovastaukset antavat viitteitä tunteista, mutta tärkeintä on se, miten opiskelijat sanallistavat tunteensa ja niiden perustelut avoimissa kohdissa.

Käsillä olevan tutkielman voidaan ajatella sijoittuvan mikrotasoa tarkastelevan vastaanotto-tutkimuksen ryhmään siksi, että opiskelijat katsovat vain mikrotasoa tutkiville tutkimuksille tyypillisen lyhyen katkelman, ja tutkielmassa tarkastellaan yhtä vastaanottotilannetta ja sen tiettyä aspektia. Lisäksi katselun aikana syntyneeseen kokemuksen sanallistamiseen tarvitaan katsojan tietoisuutta.

Saadakseni vastauksia tutkimuskysymyksiini, käytän analyysimenetelmänä laadullista sisällönanalyysiä, mutta jokaisen ryhmän analyysin alussa tarkastelen valittuja tunnesanoja myös kvantitatiivisesti. Tyypillisessä laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto luokitellaan, teemoitetaan ja/tai tyypitellään (Tuomi & Sarajärvi 2013: 93). Sitä ennen aineisto voidaan ryhmitellä tiedonantajien eri ominaisuuksien mukaan (mp.), minkä tässä tutkielmassa tein tutkielman suunnitteluvaiheessa ja kyselylomakkeen laadinnassa, kun valitsin tutkimuskohderyhmäksi opiskelijoita sekä lukion ensimmäiseltä että toiselta vuosikurssilta. Vertailemalla kahden eri vuosiluokan opiskelijoita voidaan analysoida, vaikuttaako tuloksiin se, kuinka pitkällä opiskelijat ovat opinnoissaan.

Analyysissäni vertailen vuosiluokkien opiskelijoita keskenään ja heidän tunnereaktioitaan aina yhden tekstitystyyppin kohdalla. Ryhmien välisessä vertailuasetelmassa merkittävin muuttuja on tekstitysten kieli. Havainnollistan vertailua kuvassa 3.

Kuva 3 Tutkielman vertailuasetelma

Lukion ensimmäinen luokka, saksankieliset ohjelmatekstitykset	↔	Lukion ensimmäinen luokka, suomenkieliset ruututekstitykset
↕		↕
Lukion toinen luokka, saksankieliset ohjelmatekstitykset	↔	Lukion toinen luokka, suomenkieliset ruututekstitykset

Tutkielmassani hyödynnän sekä luokittelua että teemoittelua. Luokittelussa aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan, montako kertaa jokainen luokka esiintyy aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2013: 93). Luokittelun jokaisen ryhmän analyysin aluksi opiskelijoiden adjektiivipatteristosta valitsemat tunteet taulukoihin. Sen jälkeen tarkastelen valittuja tunnesanoja ja niiden miellyttävyyden ja kiihtyvyyden tasoa moniulotteisen tunneteorian mukaan (positiiviset/negatiiviset ja aktivoivat/passivoivat tunteet). Lisäksi etsin patteristovastausten avulla opiskelijoille merkittäviä ja yhteisiä tunnekokemuksia.

Seuraavassa vaiheessa eli teemoittelussa on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan (mp.). Kun etsin syitä opiskelijoiden tunnereaktioille kysymyksessä kaksi ja neljä, teemoittelen syyt sekä ennalta määrättyjen teoriaohjaavien teemojen mukaan – tekstitykset sekä oppiminen – että sen mukaan, kuvaavatko opiskelijat tunteiden aiheuttajaksi elokuvan itsessään vai kiinnostävätkö opiskelijat enemmän huomiota saksan kieleen tai tekstityksiin. Jos muita merkittäviä muita teemoja nousee esille, tarkastelen niitä lähemmin.

Tekstityksiä voisi periaatteessa tarkastella saksan kielestä erillisenä, mutta jos ohjelmatekstityksiä katsellessa opiskelijat viittaavat kieleen, yritän saada tietoa, viittaavatko he tiettyyn moodiin vai onko kyseessä kieli kokonaisuudessaan. Lisäksi jos ruututekstitetyn katkelman katsoneet viittaavat tekstityksiin, tarkastelen sitä ensi sijassa saksan kielestä erillisenä, sillä ne ovat suomeksi. Joka tapauksessa joudun tarkastelemaan aineistoa tulkiten. Lopuksi yhteenvedona tyypittelen aineiston. Tyypittelyssä aineisto ryhmitetään tietyiksi tyypeiksi, ja tiettyjen teemojen sisältä etsitään näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia ja muodostetaan näistä yhteisistä näkemyksistä eräänlainen yleistys, tyypiesimerkki (mp.) Alaluvussa 5.5 vertailen kunkin ryhmän tyypiesimerkkejä.

Tutkielmassani ei ole mielekästä analysoida elokuvaan liittyviä kommentteja tarkemmin, koska elokuvan sisällön yms. aiheuttamat tunteet eivät kuulu rajattuun tutkimuskysymykseeni. On silti olennaista tuoda elokuva tunteiden herättäjänä esille, jos se ilmenee vastauksissa. Lyhyt esittely lisäksi tukee muuta analyysia, koska kyseessä on multimodaalinen kokonaisvaltainen katselukokemus.

Kuten aikaisemmin totean, analysoitaessa opiskelijoiden katselukokemukseen liittyviä tunteita, on huomioitava patteriston tunnesanojen monitulkintaisuus. Esimerkiksi keskittyneenä ihminen voi olla positiivisesti keskittynyt esimerkiksi virtaustilassa, mutta jos opiskelija kokee, että hänen on suunnattava ja säännösteltävä tarkkaavuuttaan liian moneen ärsykkeeseen, keskittyminen voidaan tulkita negatiiviseksi. Tunne *keskittynyt* tulkitaan positiivisena ja aktiivivana tunteena, mutta jos se kuitenkin voidaan tulkita myös epämiellyttävänä tunteena, se mainitaan analyysissa. Myös adjektiiviin *hämmmentynyt* voi liittyä vahvempaa monitulkintaisuutta kuin esimerkiksi adjektiiviin *iloinen*. Opiskelija voi olla hämmmentynyt esimerkiksi onnistumisestaan tai vaihtoehtoisesti epäonnistumisen tunteesta tai vaikka elokuvan tapahtumista tai kielellisestä aineksesta. Opiskelijoiden valitsema adjektiivit ja niille annetut merkitykset on siis tulkittava kontekstista, jonka tarjoavat avointen kysymysten vastaukset.

Ei ole varmuutta, että opiskelijat ymmärtävät sanat samalla tavalla kuin kanssaopiskelijat tai kuin tutkielman tekijä on ne tarkoittanut. Tutkielman rajallisuuden vuoksi jokaista tunnetta ei voida erikseen analysoida, vaan keskityn opiskelijoiden painottamiin tunteisiin, joita havainnoin ja tulkitsen.

## **5 Opiskelijoiden tunnekokemukset ruutu- ja ohjelmatekstitetyn**

### ***Die Welle* -elokuvan aikana**

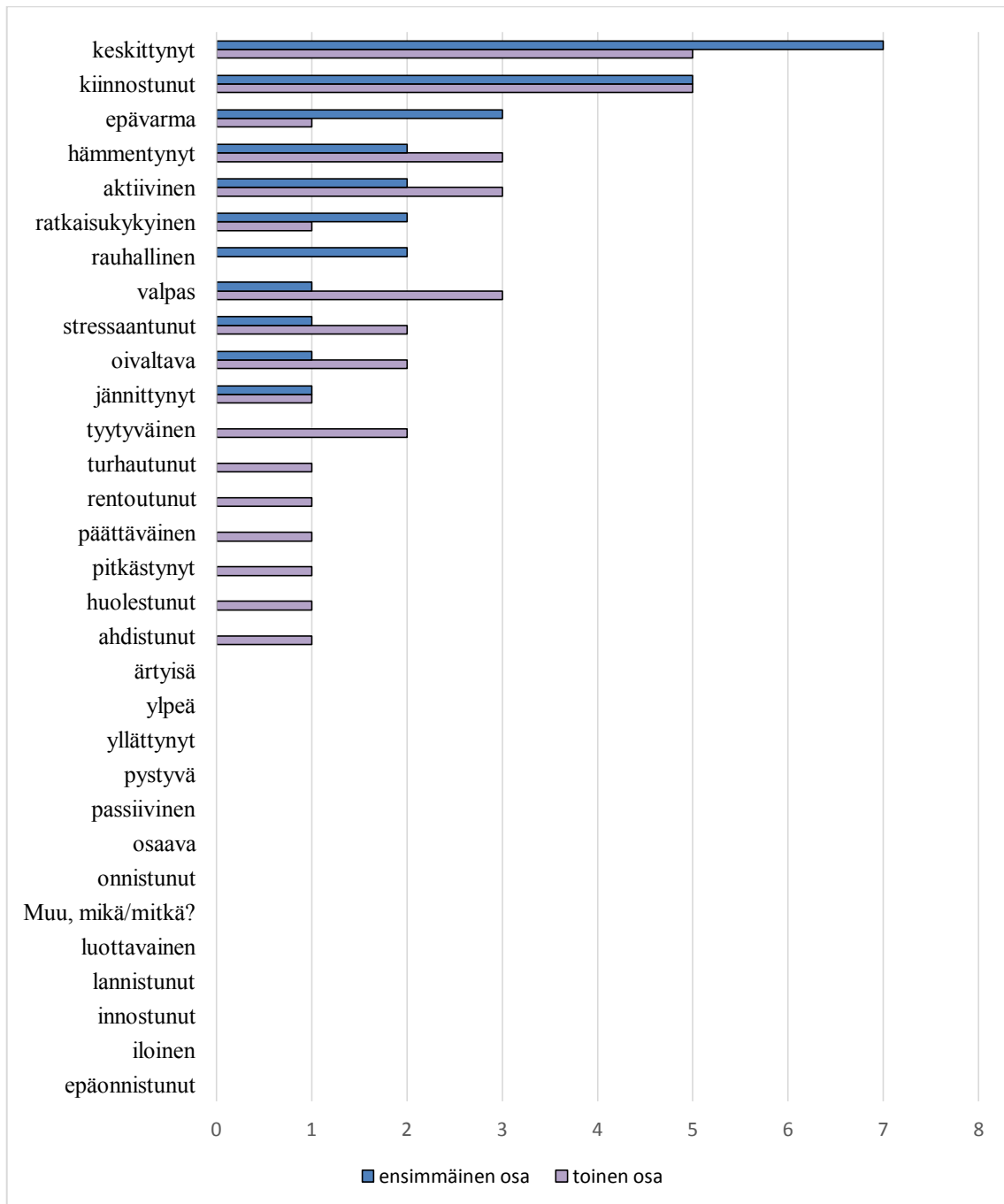
Tässä luvussa analysoin opiskelijoiden kyselylomakevastauksia sekä pyrin laajentamaan ymmärrystä kielenopiskelijoista multimodaalisen tekstitetyn materiaalin katsojina. Analysoin opiskelijoiden vastaukset ryhmäkohtaisesti.

Ensiksi analysoin lukion ensimmäisen luokan SAA2-kurssin opiskelijoiden vastaukset ja aloitan ohjelmatekstitysryhmästä. Sen jälkeen analysoin lukion toisen luokan SAA6-kurssin opiskelijoiden vastaukset ja aloitan myös ohjelmatekstitysryhmästä. Jokaisen ryhmäkohtaisen analyysin lopussa on yhteenveto ryhmän kokemuksista. Lopuksi teen kaikkien ryhmien vastauksista yhteenvedon ja vertaan opiskelijoiden kokemuksia suhteessa toisiinsa.



## 5.1 SAA2: lukion ensimmäisen luokka, saksankieliset ohjelmatekstitykset

Taulukko 1: SAA2-ohjelmatekstitysryhmän valitsevat tunnesanat, 8 opiskelijaa



Kuten taulukosta 1 voidaan nähdä, opiskelijat valitsivat ensimmäisen osan katkelman katso-  
misen jälkeen yhteensä 11 adjektiivia kolmestakymmenestä. Selvästi positiivisia adjektiiveja  
valittiin seitsemän: *keskittynyt*, *kiinnostunut*, *aktiivinen*, *ratkaisukykyinen*, *rauhallinen*, *oival-  
tava*, *valpas*, joista aktiivoivia on kuusi eli kaikki paitsi *rauhallinen*. Negatiivisia adjektiiveja  
valittiin kolme: *epävarma*, *stressaantunut*, *jännittynyt*. Adjektiivin *hämmähtynyt* valitsi kaksi

opiskelijaa. Lähes kaikki yhtä lukuun ottamatta ovat keskittyneitä. Yli puolet koetuista tunteista on aktivoivia sekä positiivissävytteisiä, mutta negatiivisten adjektiivien määrä suhteessa positiivisiin adjektiiveihin on merkittävä, sillä puolet kokee jonkinlaista negatiivista tunnetta, vaikka kukaan SAA2-ryhmän opiskelijoista ei valinnut ainoastaan negatiivisia adjektiiveja. Kahdella opiskelijalla oli toisilleen samankaltaisia tunteita: kumpikin olivat keskittyneitä, kiinnostuneita ja aktiivisia. He olivat valinneet kuitenkin lisäksi muita, toisistaan poikkeavia adjektiiveja.

Kaikki opiskelijat kokivat positiivis-aktivoivia tunteita (ks. luku 3.1). Ensimmäisen osan jälkeen pelkästään positiivisia adjektiiveja valitsi kolme kahdeksasta. Kaikki kolme kokevat olonsa kiinnostuneeksi, ja kaksi heistä on valinnut myös adjektiivit *keskittynyt*, *rauhallinen* ja *aktiivinen*. Syitä positiivisille tunteille annetaan elokuvasta: elokuvaa pidetään kiinnostavana, ja toinen rauhallisuuden tunnetta kokenut viittaa elokuvan rauhalliseen alkuun.

Yksittäisiä vastauksia tarkastellessa huomataan, että opiskelijoiden tunteet ovat kirjavia. Jokainen opiskelija, joka oli kokenut negatiivisia – ja tässä tapauksessa samaan aikaan aktivoivia – tunteita, oli kokenut myös positiivis-aktivoivia tunteita ja toisinpäin. Esimerkiksi kolmesta epävarmuuden tunnetta kokeneesta opiskelijasta kaksi kokee olevansa lisäksi ratkaisukykyisiä. Toinen heistä oli myös jännittynyt, ja kolmas oli kiinnostunut. Lisäksi yksittäinen opiskelija, joka koki stressaantuneisuutta, koki myös kiinnostuksen tunnetta. Kaikki edellä mainitut opiskelijat viittaavat tunteiden liittyvän saksan kieleen tai tekstityksiin.

Joidenkin opiskelijoiden katselukokemusta voidaan hahmottaa tiiviillä semanttisella tarkastelulla. Puolet opiskelijoista nimittäin mainitsee ensimmäisen osan katselun jälkeen jossain muodossa sanan *yrittäminen*. Osa opiskelijoista kertoo yrittäneensä keskittyä tai yrittäneensä ymmärtää. Yrittäminen on ponnistelua jonkin päämäärän eteen. Yrittäminen ei kuitenkaan takaa, että päämäärä saavutetaan, ja yrittäminen voi olla raskasta. On esimerkiksi eri asia sanoa, että ”yritän ajaa pyörällä” kuin että ”ajan pyörällä”. Yrittämiseen liittyy siis ajatus esteestä, joka pitää ylittää. Eräs yrittäneistä esimerkiksi kertoo olleensa keskittynyt, sillä hän yritti ymmärtää tapahtumia ja hämmentynyt, koska ei kuitenkaan ymmärtänyt.

Taulukosta 1 voidaan nähdä, että toisen osaan liittyviä adjektiiveja valittiin yhteensä seitsemäntoista, mikä on kuusi enemmän kuin ensimmäisen osan jälkeen. Positiivisia adjektiiveja valittiin yhdeksän eli kaksi enemmän kuin aiemmassa osassa: *kiinnostunut*, *keskittynyt*, *aktiivinen*, *valpas*, *tyytyväinen*, *oivaltava*, *päätäväinen*, *ratkaisukykyinen*, *rentoutunut*. Niistä ak-

tivoivia oli kuusi: *kiinnostunut, keskittynyt, aktiivinen, valpas, oivaltava, päättäväinen, ratkaisukykyinen*. Negatiivisia adjektiiveja valittiin neljä enemmän ensimmäiseen osaan verrattuna eli seitsemän: *stressaantunut, huolestunut, jännittynyt, ahdistunut, pitkästynyt, turhautunut, epävarma*. Adjektiivin *hämmästyttynyt* oli valinnut neljä opiskelijaa. Se on kaksi enemmän kuin ensimmäisessä osassa. Toisessa osassa ryhmän keskittyneisyys väheni, mutta kuitenkin valppautta koettiin enemmän. Kiinnostus oli yhtä vahva sekä ensimmäisen että toisen osan katselun aikana. Positiivis-aktivoivia tunteita koki yhteensä seitsemän opiskelijaa, mikä on yksi vähemmän kuin ensimmäisessä osassa.

Yksittäisiä vastauksia tarkastellessa huomataan, että opiskelijoiden tunteet ovat yhä kirjavia: esimerkiksi eräs kiinnostusta kokenut opiskelija koki lisäksi turhautumista ja eräs rentoutunut opiskelija oli hämmästyttynyt. Yksi opiskelija taas valitsi kahdeksan eri adjektiivia, joissa oli sekä positiivisen että negatiivisen aktivaation tunteita (esim. *stressaantunut, oivaltava*). Mielenkiintoista on, että kolme opiskelijaa koki kolmea samaa tunnetta: keskittyneisyyttä, kiinnostusta ja aktiivisuutta. Kaksi heistä koki lisäksi valppautta. Vaikka samankaltaisuus on mielenkiintoista, sitä ei voida näin pienellä aineistolla yleistää.

Ensimmäisen osan katselun jälkeen vain positiivisia adjektiiveja valinneiden opiskelijoiden mielialat muuttuivat toisen katkelmaosan katsomisen jälkeen niin, että he valitsivat myös negatiivisia tunnetiloja kuvaavia adjektiiveja, kuten *turhautunut, ahdistunut, huolestunut* ja *pitkästynyt*. Erästä heistä turhautti se, että hän ei ymmärtänyt kaikkea, vaikka olisi halunnut, sillä elokuva vaikutti mielenkiintoiselta. Opiskelija, joka valitsi sanan *pitkästynyt*, kertoo tunnetilansa johtuvan siitä, että elokuvakatkelma jatkui ”lähes samaa rataa koko loppuajan”. Kukaan ryhmässä ei kuitenkaan enää sanonut *yrittävänsä*. Vaikka edellä mainittujen opiskelijoiden kokemat tunteet muuttuivat negatiivisimmiksi, toisen osan jälkeen eräs opiskelija, joka oli vielä ensimmäisen osan aikana kokenut negatiivisiakin tunteita, valitsi pelkästään positiivisesti tulkittavia tunnesanoja (*keskittynyt, kiinnostunut, valpas, tyytyväinen*). Opiskelija perustelee positiivisia tunteitaan sillä, että hän tottui saksan kieleen ja ymmärsi paremmin kuin ensimmäisessä osassa.

Ryhmän opiskelijoiden tunteet kehittyivät siis vaihtelevasti. Toisen osan vastauksista voidaan esimerkiksi havaita, että opiskelijoiden epävarmuus väheni – enää yksi kahdeksasta koki olonsa epävarmaksi, kun ensimmäisen osassa epävarmuutta tunsu kolme. Kuitenkin epävarmuuden sijaan toinen opiskelijoista koki olonsa stressaantuneeksi ja taas toinen tyytyväiseksi. Stressaantumisesta tuntenut opiskelija koki olonsa toisen osan loppupuolella kuitenkin oivalta-

vaksi eli positiivista kehitystä tapahtui vielä aivan lopussa. Lievää positiivista kehitystä koki myös muutama muu opiskelija. Eräs alkoi jollain tavalla päästä kiinni kielen seuraamiseen katselun vaativuudesta huolimatta ja toinen koki olonsa rennoksi, sillä saksaa oli mukava kuunnella, vaikka hän ei ymmärtänytään kaikkea. Loput ryhmän opiskelijoista kokee olonsa negatiivisemmaksi tai tasaiseksi – tässä tapauksessa negatiiviseksi – kuin ensimmäisessä osassa.

Odotuksena oli, että kehitys olisi ollut lähes kaikkien ryhmän opiskelijoiden kohdalla positiivinen, mikä perustui ajatukseen siitä, että opiskelijat olisivat tottuneet elokuvan katseluun ja alkujännitys olisi lieventynyt. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että suurimmalle osalle opiskelijoista katselukokemus oli negatiivissävytteinen ja ryhmän kohdalla sekava. Oliko elokuva teemaltaan liian vaikea? Aiheuttiko kieli hankaluuksia? Seuraavaksi tarkastellaan, mistä tunteet johtuvat.

### **5.1.1 Tunnereaktioita herättävät teemat**

#### ***KIELI JA TEKSTITYKSET***

Vallitsevia tunteita herättäviä teemoja ensimmäisen katkelman aikana olivat joko se, että saksan kieltä ymmärrettiin tai se, että sitä ei ymmärretty. Opiskelijat painottivat sanojen ymmärtämistä, saksan kieltä kokonaisuudessaan tai liian nopeaa puhetta. Ensimmäisen osan katselun jälkeen puolissa vastauksista näkyy kielen vaikutus tunteisiin, toisessa osassa kuudessa. Kokemukset ovat kirjavia, mutta kehitys pääasiassa negatiivista. Eräs opiskelija ei esimerkiksi ensimmäisen osan katselun aikana omien sanojensa mukaan ymmärtänyt kaikkea saksan kielen takia, mutta välillä tuli lauseita, jotka hän osasi – toisen osan aikana hän kuitenkin kuulemma ymmärsi elokuvasta vielä vähemmän.

Kaksi kahdeksasta ohjelmatekstitetyn katkelman katsoneista SAA2-opiskelijoista viittaa selvästi tekstityksiin tunnereaktioiden selityksinä. Yksi heistä ei katso koskaan vieraskielisiä elokuvia/ohjelmia ohjelmatekstitettyinä eikä hän katso vapaa-ajallaan saksankielisiä elokuvia/ohjelmia. Sama opiskelija on valinnut kaksi positiivista adjektiivia, *kiinnostunut* ja *aktiivinen*, sekä tässä tilanteessa tulkinnanvaraisen adjektiivin *keskittynyt*, ja yhden negatiivisen adjektiivin, *stressaantunut*. Esimerkissä 1 opiskelija kertoo perusteluitaan valitsemilleen adjektiiveille ensimmäisen osan katselun jälkeen.

Esimerkki 1

Tekstitysten seuraaminen vaati tavallista enemmän keskittymistä, kun suoran kääntämisen sijaan piti usein arvata, mitä vieraat sanat tarkoittavat<sup>5</sup>.

Opiskelijan vastauksesta voidaan tulkita, että hänelle tuttu lukustrategia on ”kääntää suoraan”. Ei tietenkään ole varmaa, tarkoittaako opiskelija sana sanalta -kääntämistä, mutta ehkä hän viittaa luetunymmärtämisprosessiin, jossa halutaan tietää jokaisen sanan vastine. Kuten johdannossa esitettiin, tällainen luetunymmärtämisstrategia ei ole poikkeuksellinen vieraiden kielten oppijoiden keskuudessa. Solmecke (2010: 13) korostaa sen olevan tyypillistä aloittelijoille.

Jos on tottunut ”suoraan kääntämiseen”, voi uusi lukutilanne tuoda haasteita niin kuin eräälle opiskelijalle. Hän oli keskittynyt, mutta keskittymisen tunne värittyi negatiiviseksi. Opiskelija koki lisäksi stressaantumisen tunnetta, mikä liiallisessa määrin voi vahvistaa affektiivista suodatinta (ks. luku 3.2). Koska opiskelija koki myös positiivisesti aktivoivia tunteita, tilanne ei hänen kannaltaan ollut ensimmäisen osan katselun aikana täysin toivoton, sillä kiinnostus on Lonkan (2015: 138) mielestä erityisen suotuista tunne oppimisen kannalta.

Toisen osan aikana sama opiskelija toteaa olleensa edelleen keskittynyt, kiinnostunut, aktiivinen ja stressaantunut sekä lisäksi oivaltava, ratkaisukykyinen, päättäväinen ja jännittynyt. Opiskelija koki siis seitsemän minuutin aikana hyvin moninaisia tunteita. Hänen perustelunsa ovat esimerkissä 2.

## Esimerkki 2

Aloin päästä kiinni kielen seuraamiseen, ja huomasin ymmärtäväni kohtalaisen hyvin. Kuitenkin tekstityksen ja elokuvan seuraaminen oli yhä melko raskasta ja keskittymistä vaativaa.

On ilo huomata, että opiskelija kokee oivallusta ja pääsee katkelman aikana kiinni kieleen. Fokus tekstityksistä on laajentunut koskemaan myös kieltä ylipäätään. Opiskelija kuitenkin puhuu *seuraamisesta* useissa vastauksissaan – eikä hän ole ainoa, vaan niin tekee myös toinen opiskelija, joka mainitsee tekstitykset spontaanisti. Jonkin *seuraaminen* antaa kuvan, että opiskelijat ovat katsoneet katkelmaa ikään kuin ulkopuolelta, ilman autonomian ja kontrollin tunnetta, mikä voi olla omiaan nostamaan affektiivista suodatinta. Yleensähan elokuvia katsotaan ja tekstityksiä luetaan. Tätä tulkintaa vahvistaa yllä mainitun opiskelijan kuvaus seura-

---

<sup>5</sup> Esimerkkisitaatit on tässä luvussa esitelty kokonaisuudessaan ja muokkaamattomina ellei toisin mainita.

misen raskaudesta ja keskittymisen vaativuudesta. Hän kertoo kuitenkin taustatiedoissa, että hänen mielialansa ennen elokuvakatkelman katsomista oli passiivinen, stressaantunut ja hajamielinen (opiskelijan oma lisäys). Perusteena näille opiskelija kuvailee nukkuneensa huonosti ja keskittyminen oli siksi vaikeaa. Opiskelijan katselukokemusta voidaan tulkita niin, että hän kokee tekstityksen jotenkin erillisenä osana elokuvaa, sillä hän puhuu niistä ikään kuin rinnakkain.

Toisen tekstitykset maininneen opiskelijan tunnekokemukset ovat kokonaisuudessaan hieman positiivisemmat kuin ensimmäiseksi esitetyn opiskelijan, vaikka kummankin kokemuksissa on havaittavissa kehitystä positiivisempaan suuntaan aivan loppua kohti. Vahvempaa positiivista katselua kokenut katsoo saksankielisiä elokuvia/ohjelmia harvemmin kuin kerran kuukaudessa, ja käyttää joskus ohjelmatekstityksiä katsoessaan vieraskielisiä elokuvia/ohjelmia. Hän oli valinnut ensimmäisen osan katselukokemusta kuvaavat adjektiivit *keskittynyt*, *epävarma*, *valpas* ja *kiinnostunut*. Esimerkissä 3 hän kommentoi ensimmäistä osaa.

### Esimerkki 3

Yritin parhaani mukaan ymmärtää mahdollisimman paljon kielestä ja pysyä mukana juonessa, mutta se osoittautui melko hankalaksi, sillä puhe oli nopeaa ja en aina ehtinyt ymmärtää lukemiani tekstityksiä, jotka vaihtuivat nopeasti. Pääasiat kuitenkin tulivat luullakseni selville.

Opiskelijan ymmärtämisen esteenä on siis nopea puhe ja kiire ehtiä ymmärtää tekstitysten sisältö. Kaiken kaikkiaan nopea rytmi estää opiskelijasta vastaanottamasta hänen haluamaansa syötettä. Opiskelija kuitenkin sanoo yrittäneensä parhaansa ja mahdollisesti ymmärtäneensä pääasiat.

Toisen osan aikana saman opiskelijan epävarmuus on kadonnut. Opiskelija on lisäksi keskittynyt, valpas, kiinnostunut – niin kuin ensimmäisessä osassa – sekä tyytyväinen ja aktiivinen. Esimerkissä 4 hän kertoo katselukokemuksensa kehittymisestä.

### Esimerkki 4

Aloin tottua saksan kielen kuuntelemiseen ja seuraamiseen ja huomasin, että ymmärsin hieman paremmin ja tarkemmin kuin ensimmäistä osaa katsoessani. Elokuva vaikuttaa mielenkiintoiselta ja taidan katsoa sen joskus kokonaan.

Opiskelijan on siis mahdollista päästä ainakin jotenkin eroon epävarmuuden tunteesta jo yhdentoista minuutin aikana. Saattaa olla, että selkeä mielenkiinto elokuvaa kohtaan on motivoinut opiskelijaa yrittämään ja väljentänyt affektiivista suodatinta. Mainitsemisen arvoinen huomio on, että ensimmäistä osaa koskevassa vastauksessa opiskelija viittaa *lukemiinsa* tekstityksiin, kun toista osaa koskevassa vastauksessa opiskelija kirjoittaa kielen *kuuntelemisesta*. Ei voida tietää, hyödyntääkö opiskelija toisen osan aikana kuultua tietoisemmin, jos lukeminen ei ensimmäisen osan aikana tuottanutkaan haluttua tulosta.

Edellä esitetyt opiskelijat kokevat tekstitykset siis yksilöllisesti. Yhteistä heille on, että kumpikaan opiskelijoista ei tuo esille patteristoon liittyvissä tai viidennessä<sup>6</sup> kysymyksessä esille oppimista. Näistä kahdesta opiskelijasta enemmän positiivisia tunteita kokenut opiskelija nostaa oppimisen näkökulman esille kysymyksessä kuusi<sup>7</sup>. Hän kokee, että elokuvien katselu yleensä auttaisi oppimaan ymmärtämään yleiskielistä saksaa, ja että kuullunymmärtäminen paranisi. Markhamin ja Peterin (2003) tutkimustulokset tukevat opiskelijan käsitystä. Etenkin ruututekstitykset ja sitten ohjelmatekstitykset auttavat kuullunymmärtämisessä. Opiskelija uumoilee myös, että lausuminen paranisi ja sanavarastokin kasvaisi elokuvia katsoessa.

Muutoin kuudennessa kysymyksessä edellä mainitun opiskelijan lisäksi moni sanoo haluavansa katsoa ohjelmatekstitettyjä saksankielisiä elokuvia/ohjelmia juuri oppiakseen saksaa – saksankieliset ohjelmatekstitykset koetaan opettavaisemmaksi kuin ruututekstitykset. Yksi oppimisen esille nostanut sanoo oppineensa jo yhdentoista minuutin aikana monta uutta sanaa ja lauserakennetta sekä ääntämystä. Lisäksi yksi näkee tekstityksissä hyödyn pysyä ”mukana” elokuvan katselussa. Osa opiskelijoista viittaa kahden moodin – kuullun ja luetun – hyötyyn ja siihen, että kielen ymmärtäminen kehittyisi, kun kaikkia sanoja ei kuitenkaan tietäisi ja ”osa pitäisi päätellä itse”.

Vaikka opiskelijoiden yleinen tunnekokemus katselun aikana ei ollut vahvasti positiivisaktivoiva eivätkä opiskelijat kokeneet selkeää positiivista kehitystä kahta poikkeusta lukuun ottamatta, opiskelijat vaikuttavat kuitenkin ymmärtävän, että oppiminen vaatii ponnisteluita ja epämunakavuusalueelle menemistä. Mutta onko se sen arvoista, että saa vain lieviä onnistumisen tunteita? Ehkä jos epävarmuus kestää vain hetken niin kuin yhden ryhmäläisen kohdalla. Kaikki opiskelijat oli kuitenkin kokenut myös negatiivisia, vaikkakin aktivoivia, tunteita.

---

<sup>6</sup> ”Vaikuttivatko tekstitykset mielestäsi katselukokemukseesi?”

<sup>7</sup> ”Haluaisitko katsoa saksan kielen oppitunneilla enemmän saksankielisiä elokuvia/ohjelmia, joissa on saksankieliset tekstitykset? Miksi/miksi et?”

## **ELOKUVA**

Kukaan opiskelijoista ei käsittele vastauksissaan suoraan elokuvan juonta, mutta elokuva itsessään vaikuttaa kahden opiskelijan mielestä kiinnostavalta ensimmäisen katselun jälkeen. He kirjoittavat vastauksissaan vain elokuvasta. Toinen heistä voisi katsoa elokuvan kokonaan kotona. Toinen taas kommentoi elokuvan rauhallista alkua. Toisen katselun jälkeen heidän joukkoonsa liittyy kolmas elokuvasta kiinnostunut. Kyseinen opiskelija haluaa lisäksi katsoa elokuvan loppuun. Hän on se, joka koki selvää positiivista kehitystä toisessa osassa. Toisessa osassa pelkästään elokuvan mainitsee yksi opiskelija (#8). Muiden tunnereaktioita ovat aiheuttaneet lisäksi kieli ja tekstitys.

### **5.1.2 Yhteenveto**

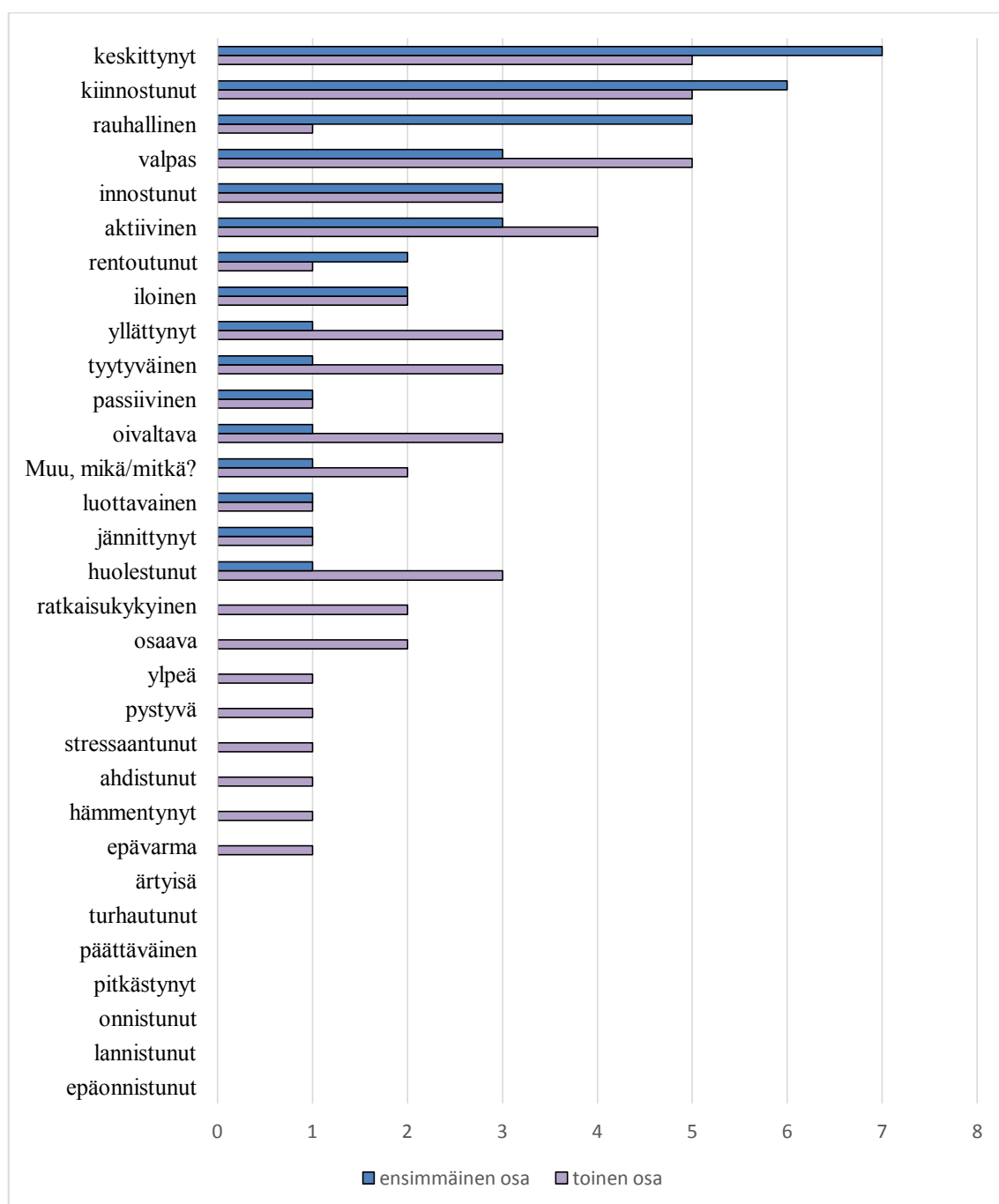
SAA2-ohjelmatekstitysryhmän opiskelijat kokivat katkelman katsomisen yksilöllisesti, ja hajonta kokemuksissa oli laaja. Vaikka opiskelijat kokivat muutamia positiivisia hetkiä, etenkin elokuvan alussa, opiskelijat kokivat katselun pääasiassa raskaaksi, keskittymistä vaativaksi ja hankalaksi. Eräs jopa pitkästyi. Elokuvan puhe oli monien mielestä nopeaa, ja osa sanoista jäi ymmärtämättä, mutta elokuva oli osan mielestä kiinnostava. Opiskelijat kokivat toisen osan katselun aikana enemmän negatiivisia tunteita kuin ensimmäisen osan aikana. Moni niistä oli kuitenkin aktivoiva. Opiskelijoiden tunteet olivat erittäin kirjavia, ja opiskelijat kokivat ristiriitaisiakin tunteita. Tunteet olivat lähinnä joko negatiivisia tai positiivisia, mutta yksittäisiä valintoja lukuun ottamatta aktivoivia. Lähes kaikki kokivat keskittyneisyyttä ja puolet kiinnostusta. Tunteet liittyvät lähinnä puhutun saksan kielen tai tekstitysten ymmärtämiseen – joko siihen liittyviin haasteisiin tai lieviin onnistumisen kokemuksiin. Tunne oppimisesta ei noussut merkittävästi esille.

Opiskelijat kokivat tekstitykset hyödyllisinä ymmärtämisen kannalta ja haluaisivat katsoa jatkossakin saksankielisiä elokuvia/ohjelmia oppitunneilla. Kaikki eivät välttämättä kiinnittäneet huomiota kysymyksessä olleeseen mainintaan ohjelmatekstityksistä, mutta ne, jotka selvästi kiinnittivät, kirjoittavat saksankielisten tekstitysten hyödystä oppimisessa. Eduiksi nähdään sanaston, kuullunymmärtämisen ja päättelykyvyn harjaannuttaminen. Negatiivissävyyteisistä tunteistaan huolimatta vaikuttaa siltä, että kyseiset opiskelijat ovat valmiita siirtämään välitöntä mielihyvää, jotta voisivat kehittyä saksan kielessä.



## 5.2 SAA2: lukion ensimmäisen luokka, suomenkieliset ruututekstitykset

Taulukko 2: SAA2-ruututekstitysryhmän valitsevat tunnesanat, 8 opiskelijaa



Ensimmäisen ruututekstitetyn katkelman katselun jälkeen SAA2-opiskelijat valitsivat yhteensä kuusitoista eri mielialaa kuvaavaa adjektiivia (taulukko 2). Opiskelijoiden merkitsemistä adjektiiveista kolmetoista – eli valtaosa – oli positiivisia. Yksi oli opiskelijan itsensä lisäämä positiivinen adjektiivi *kotoinen*. Aktivoivia, positiivisia tunteita on kuusi: *keskittynyt*, *kiinnos-*

*tunut, aktiivinen, valpas, yllättynyt, oivaltava ja innostunut.* Vain kolme valittua adjektiivia on negatiivisia: *passiivinen, jännittynyt ja huolestunut.*

Kiinnostavaa on, että lähes kaikki yhtä lukuun ottamatta ovat keskittyneitä. Kuusi kahdeksasta on myös kiinnostuneita, ja viisi rauhallisia. Kolme opiskelijaa kokee olevansa aktiivisia, valppaita ja innostuneita. Edellä mainitut tunteet, paitsi rauhallisuuden tunne, ovat positiivisaktivoivia. Yksittäisiä vastauksia tarkastellessa huomataan, että neljällä opiskelijalla oli yhteneväisiä tunnekokemuksia. He olivat valinneet tunnesanat *keskittynyt, kiinnostunut ja rauhallinen.* Kaksi heistä koki lisäksi innostuneisuutta.

Kun yksittäisiä vastauksia tarkastelee lisää, huomataan, että kolme negatiivista tunnesanaa on kolmen eri opiskelijan valitsemia. Mielenkiintoista on, että yksinomaan positiivisia adjektiiveja ensimmäiseen osan katseluun liittivät viisi opiskelijaa, eikä kukaan valinnut pelkästään negatiivisia tunnetiloja kuvaavia adjektiiveja. Muutoinkin opiskelijat kokivat päällisin puolin positiivisia ja aktivoivia tunteita, joten katselutilanne oli affektiivisen suodattimen hypoteesia vasten tarkasteltuna syötteen vastaanottamiselle suotuisa. Perusteluissa kuitenkin huomataan, että opiskelijat eivät kokeneet vastaanottavansa ainoastaan kielisyötettä, joten tunnereaktioiden selityksiä on tarkasteltava muistakin kuin kielen näkökulmasta, etenkin tunnesanan *rauhallinen* kohdalla. Esittelen tunteita aiheuttavat teemat tämän alaluvun lopussa.

Toiseen osan katseluun opiskelijat liittivät 25 tunnetilaa (taulukko 2). Se on yhdeksän tunnetilaa enemmän kuin ensimmäisen katselun aikana. Seitsemäntoista adjektiivia on positiivisia: *kiinnostunut, valpas, keskittynyt, aktiivinen, innostunut, yllättynyt, tyytyväinen, oivaltava, osaava, iloinen, ratkaisukykyinen, pystyvä, luottavainen, rauhallinen, ylpeä, rentoutunut* sekä opiskelijan lisäämä adjektiivi *miellyttävä.* Positiivisia adjektiiveja oli kolme enemmän. Aktivoivia adjektiiveja oli kymmenen, joiden voidaan myös tulkita olevan positiivisia: *kiinnostunut, valpas, keskittynyt, aktiivinen, innostunut, yllättynyt, oivaltava, osaava, ratkaisukykyinen, pystyvä ja ylpeä.* Negatiivisia adjektiiveja oli kuusi: *huolestunut, stressaantunut, jännittynyt, passiivinen, ahdistunut ja epävarma.* Muut, paitsi *passiivinen* on enemmän tai vähemmän aktivoivia tunnetiloja, joita opiskelijat valitsivat kolme enemmän kuin ensimmäisen osan jälkeen. Hämmentyneisyyttä tunsu yksi opiskelija. Yksi opiskelija oli lisännyt adjektiivin *mieltävä,* jota voi pitää episteemisenä neutraalina, mutta aktivoivana tunteena.

Yksittäisistä vastauksista huomataan, että kolme opiskelijaa valitsi viisi samaa tunnesanaa: *keskittynyt, kiinnostunut, aktiivinen, tyytyväinen ja oivaltava.* Kaksi heistä oli valinnut jopa

yhdeksän samaa tunnesanaa: *keskittynyt, kiinnostunut, aktiivinen, innostunut, tyytyväinen, oivaltava, osaava, iloinen ja ratkaisukykyinen*. Vaikka ilmiö on mielenkiintoinen, ei sitä voida näin pienellä otoksella yleistää.

Joka tapauksessa kaikkien opiskelijoiden vastauksia tarkastellessa huomataan yhdenmukaisuutta tunnesanojen valinnoissa. Puolet opiskelijoista koki yksinomaan positiivisia tunteita, loput olivat valinneet 1–2 negatiivista tunnesanaa. Poikkeuksen tekee yksi, joka oli valinnut pelkästään aktivoivia adjektiiveja, joista kolme on selvästi negatiivissävytteistä (*huolestunut, stressaantunut ja ahdistunut*) ja yksi on tässä tapauksessa monitulkintainen (*valpas*). Toisessa osassa suurin osa kuitenkin kokee olevansa keskittyneitä, valppaita ja kiinnostuneita katkelmaa katsellessaan. Innostuneita on yhtä paljon kuin ensimmäisessä osassa, aktiivisia yksi enemmän.

Kaiken kaikkiaan toisen osan aikana aktivoiva keskittyneisyys oli vähentynyt, aktivoiva valppaus lisääntynyt ja negatiivisista tunteista huolestuneisuus oli lisääntynyt. Miellyttävä ja mahdollisesti passivoiva rauhallisuus oli taas vähentynyt merkittävästi niin, että toisen osan aikana enää yksi koki rauhallisuutta, kun ensimmäisessä osassa heitä oli viisi kahdeksasta. Pelkästään positiivisia adjektiiveja valitsi kolme opiskelijaa eli kaksi vähemmän kuin ensimmäisessä osassa. Edelleen kukaan opiskelijoista ei valinnut pelkästään negatiivisia adjektiiveja. Syytä siihen, miksi toisessa osiossa opiskelijat kokevat vähemmän keskittymisen tunnetta on vaikea tietää, sillä avoimissa vastauksissa ei noussut esille keskittymistä tai kiinnostusta häiritseviä syitä. Mahdollisesti opiskelijat olivat alussa kiinnostuneita ja keskittyneempiä heille uuden tilanteen takia. Monelle tällainen kysely oli ensimmäinen kerta, kun he osallistuivat tutkimukseen. Tämä seikka tuli ilmi, sen jälkeen, kun opiskelijat olivat vastanneet kyselyyn ja keskustelimme yhdessä luokassa.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että toisen osan katselun aikana opiskelijat kokevat enemmän eri tunteita, mutta positiiviset tunnekokemukset ovat yhä edelleen vahvemmin läsnä verrattuna negatiivisiin tunnekokemuksiin. Tunteet ovat päällisin puolin aktivoivia ja positiivisia, lukuun ottamatta joitakin positiivis-passivoivia tunnereaktioita. On kuitenkin tarkasteltava, mikä tunnereaktiot aiheuttaa, sillä kielisyötteeseen reagointi tuntuu selvästi jäävän taka-alalle.

### **5.2.1 Tunnereaktioita herättävät teemat**

#### ***ELOKUVA***

Selkeästi eniten opiskelijoiden katselukokemukseen vaikuttaa elokuva. Elokuvan sisältö, teema ja tapahtumat mainittiin avoimissa vastauksissa keskeisimmäksi tunteita herättäväksi teemaksi ensimmäisen osan katselun jälkeen. Sama koskee myös katkelman toista osaa: kaikissa avoimissa vastauksissa nousi esille elokuvan sisältö, elokuvan tapahtumat, elokuvan tunnelma tai elokuva itsessään tunteiden aiheuttajana. Ensimmäistä osaa koskevissa vastauksissa seitsemässä kahdeksasta mainitaan elokuva, ja kaikissa toista osaa koskevissa vastauksissa viitataan selvästi elokuvaan. Alkuosassa neljän opiskelijan vastauksissa kerrotaan elokuvan tai sen katselun aiheuttavan miellyttäviä tuntemuksia. Elokuvaa pidetään kiinnostavana lähes kaikissa ensimmäisen osan vastauksissa. Kolme opiskelijaa taas paneutuu elokuvan tapahtumiin ja tunnelmiin.

Toisen osan aikana vaikuttaa siltä, että opiskelijat vaikuttavat menevän entistä syvemmälle elokuvaan. Vastaukset ovat myös pidempiä, ja sisältöön viitataan seitsemässä vastauksessa. Monet analysoivat elokuvan tapahtumia syvällisestikin. Opiskelijat kokevat olevansa huolestuneita elokuvan tapahtumista ja heitä mietitytti, mitä elokuvassa tapahtuu seuraavaksi. Opiskelijoihin näyttää vaikuttavan elokuvan rivakampi toinen osa, jossa elokuvan opiskelijat keskustelevat kiivaasti kolmannesta valtakunnasta. Elokuvan katselua tai sen aiheuttamaa yleistä kiinnostusta kommentoi enää kaksi.

Monet opiskelijoiden valitsemista adjektiiveista liittyvät siis elokuvaan ja sen tapahtumiin. Se voi selittää esimerkiksi sen, miksi rauhallisuuden tunne vähenee niin selkeästi ja tunnekirjo taas laajenee toisen osan aikana, jolloin elokuvassa tapahtuu enemmän verrattuna rauhalliseen alkuun.

#### ***KIELI JA TEKSTITYKSET***

Vaikka elokuva ja sen sisältö selvästi vaikuttivat voimakkaasti SAA2-ryhmän opiskelijoihin, kaksi opiskelijaa kahdeksasta kuvailee myös kielen vaikuttaneen mielialaan sekä ensimmäisessä että toisessa osassa. Kumpikin kokee olevansa ensimmäisen ja toisen osan aikana aktiivisia ja valppaita kielen takia. Toinen opiskelijoista esimerkiksi erittelee keskittyneensä ensimmäisessä osassa saksankielisiin ilmauksiin, rakenteisiin ja sanoihin. Toinen opiskelija taas sanoo olevansa automaattisesti valpas, kun katsoo elokuvaa, joka ei ole suomeksi tai englan-

niksi, jotta mitään ei menisi ohi. Kyseinen opiskelija kertoo olleensa lisäksi keskittynyt ja kiinnostunut, eikä hän ollut valinnut yhtään negatiivista adjektiivia. Affektiivisen suodattimen hypoteesia vasten voidaan päätellä, että opiskelija oli kyvykäs vastaanottamaan elokuvan informaatiota riittävän matalalla suodattimella, vaikka lievä varautuneisuus katkelman ”ohi” menemisestä oli läsnä.

On kuitenkin mielenkiintoista, että kieli vaikutti eksplisiittisesti vain kahteen edellä mainittuun opiskelijaan, sillä kyseisen ryhmän opiskelijoista yli puolet katsoo saksankielisiä elokuvia/ohjelmia vapaa-ajallaan harvemmin kuin kerran kuukaudessa tai ei ollenkaan. Saksankielisen elokuvan katseleminen oli tavallisesta arjesta poikkeavaa, minkä voi ajatella vaikuttavan mielialaan tarkkaavaisuutta herättävällä tavalla. Suurin osa oli keskittyneitä, kiinnostuneita ja valppaita, mutta lähinnä juuri elokuvan itsensä takia.

Ruututekstitetyn katkelman katsoneet SAA2-kurssin opiskelijat eivät spontaanisti tuo esille tekstityksiä kysymyksissä 2 ja 4. Erikseen kysyttäessä tekstitysten vaikutusta katselukokemukseen kysymyksessä 5 opiskelijat vastaavat myöntävästi. Tekstitykset vaikuttivat opiskelijoiden mielestä joko hieman tai merkittävästi katselukokemukseen niin, että ne mahdollistivat sisällön ymmärtämisen. Mielenkiintoista on, että kaksi opiskelijaa vertaa katselutilannetta sellaiseen katseluun, jossa tekstityksiä ei olisi ollenkaan. Toinen heistä kokee tekstitysten vaikuttaneen hieman ja että ”niiden avulla ehkä ymmärsi vielä selvemmin tilanteen kuin ilman tekstityksiä”. Toinen opiskelijoista kuuluu heihin, jotka kertovat tekstitysten vaikuttaneen merkittävästi eikä ilman tekstityksiä ”olisi saanut elokuvasta varmaankaan paljoa irti”. Hän tuo kuitenkin yllättävästi esiin, että saksankieliset tekstitykset olisivat olleet vartenotettava vaihtoehto.

Opiskelija, joka reagoi kieleen spontaanisti, kertoo tekstitysten vaikuttaneen hieman, sillä ne olivat vieneet huomion, kun hän keskittyi kuuntelemaan saksaa ja poimimaan itselle tuttuja sanoja puheesta, jolloin hän ei pystynyt tarkkailemaan luokkahuoneen yksityiskohtia. Opiskelija kokee tekstitysten siis ehkä jopa häiritsevän hänen lähestymistapaansa elokuvaan.

Kaiken kaikkiaan tekstitykset eivät siis vaikuta opiskelijoihin niin voimakkaasti, että he sanoisivat niistä omaehtoisesti, vaikka niiden merkitys kyllä tunnustetaan ymmärryksen mahdollistajana erikseen kysyttäessä. Kyseisessä ryhmässä suurin osa katsoo harvemmin kuin kerran kuukaudessa saksankielisiä elokuvia tai ohjelmia, mutta kaikki kuitenkin katsovat vieraskielisiä ohjelmia ylipäättään. Tekstitykset ovat suomeksi aina tai joskus. Yleensä, kun kat-

sotaan vieraskielistä ruututekstitettyä elokuvaa tai ohjelmaa, huomio kohdistuu elokuvan tapahtumiin ja elokuvaan itseensä, mikä onkin ruututekstien tarkoitus – ruututekstitykset tekevät vieraskielisen av-materiaalin ymmärrettäväksi katsojalle. On siis mahdollista, että vaikka opiskelijat katsoivat elokuvakatkelman luokkahuoneessa, suurin osa heistä lähestyi katkelmaa kuin mitä tahansa ruututekstitettyä ohjelmaa, jota he katsoisivat vapaa-ajallaan.

Oppimisen näkökulma tulee ilmi vasta kysyessä haluavatko opiskelijat katsoa ruututekstitettyä saksankielisiä ohjelmia tai elokuvia oppitunnilla, jotkut opiskelijat tuovat oppimisen näkökulmankin esille. On kuitenkin mahdollista, että kaikki opiskelijat eivät täysin ymmärtäneet kysymystä, sillä viisi heistä viittaa yleisesti elokuvan katseluun ja esimerkiksi siihen, että katselu kehittää kielikorvaa ja on rentouttavaa ja motivoivaa. Voi olla, että kyseiset opiskelijat eivät näe tilanteessa mitään erityistä eivätkä siksi reagoineet kysymyksen tekstityskohtaan, vaan ovat yleisesti innoissaan elokuvista oppitunnilla.

Kolme opiskelijaa kuitenkin mainitsee erikseen tekstitykset ja samalla myös oppimisen. Yksi heistä sanoo tekstitysten auttavan oppimaan enemmän, jos ei valmiiksi osaa kieltä hyvin. Hän kertoo edeltävässä kysymyksessä tekstitysten vaikuttaneen katselukokemukseensa niin, että ymmärsi paremmin. Toinen opiskelijoista on sellainen, johon tekstitykset vaikuttivat merkittävästi. Hän kertoo esimerkissä 5, miksi haluaisi katsoa saksankielistä elokuvaa ruututekstitettyinä.

#### Esimerkki 5

Haluaisin, sillä niiden avulla saa laajuutta omaan sanastoonsa sekä oppii paremmaksi kuullunymmärtämisessä. Väkisinkin osaa yhdistää sanoja suomenkielisen tekstityksen ja saksan kielen puheen välillä.

Opiskelija siis näkee oppimisen mahdollisesti automaattisena, kun katsoo ruututekstitettyä elokuvaa. Kolmas opiskelija näkee elokuvissa hyödyn, sillä ne avartavat hänen mukaansa näkemystä saksan kielestä ja kulttuurista ja niiden avulla pääsee kuulemaan saksan kieltä. Hän kuitenkin jatkaa, että ”jos aina katsottaisiin tekstityksien kanssa, ei ehkä pääsisi kehittymään pidemmälle”. Voi siis olla, että opiskelija kokee ruututekstitykset niin, etteivät ne tue kehittymistä.

Elokuvan katseluun liittyviä hyviä puolia ovat opiskelijoiden mielestä elokuvien innostava, rentouttava ja motivoiva vaikutus, saksan kieleen ja kulttuuriin liittyvien näkemysten avartu-

minen, kuullunymmärtämisen edistyminen, mahdollisuus kuulla puhetta, sanojen taivutusten jääminen puheesta mieleen, ääntämisen kehittyminen, sanaston laajeneminen ja kielikorvan kehittyminen. Elokuvat tuovat opiskelijoiden mielestä myös vaihtelua ja auttavat jaksamaan opetuksen keskellä.

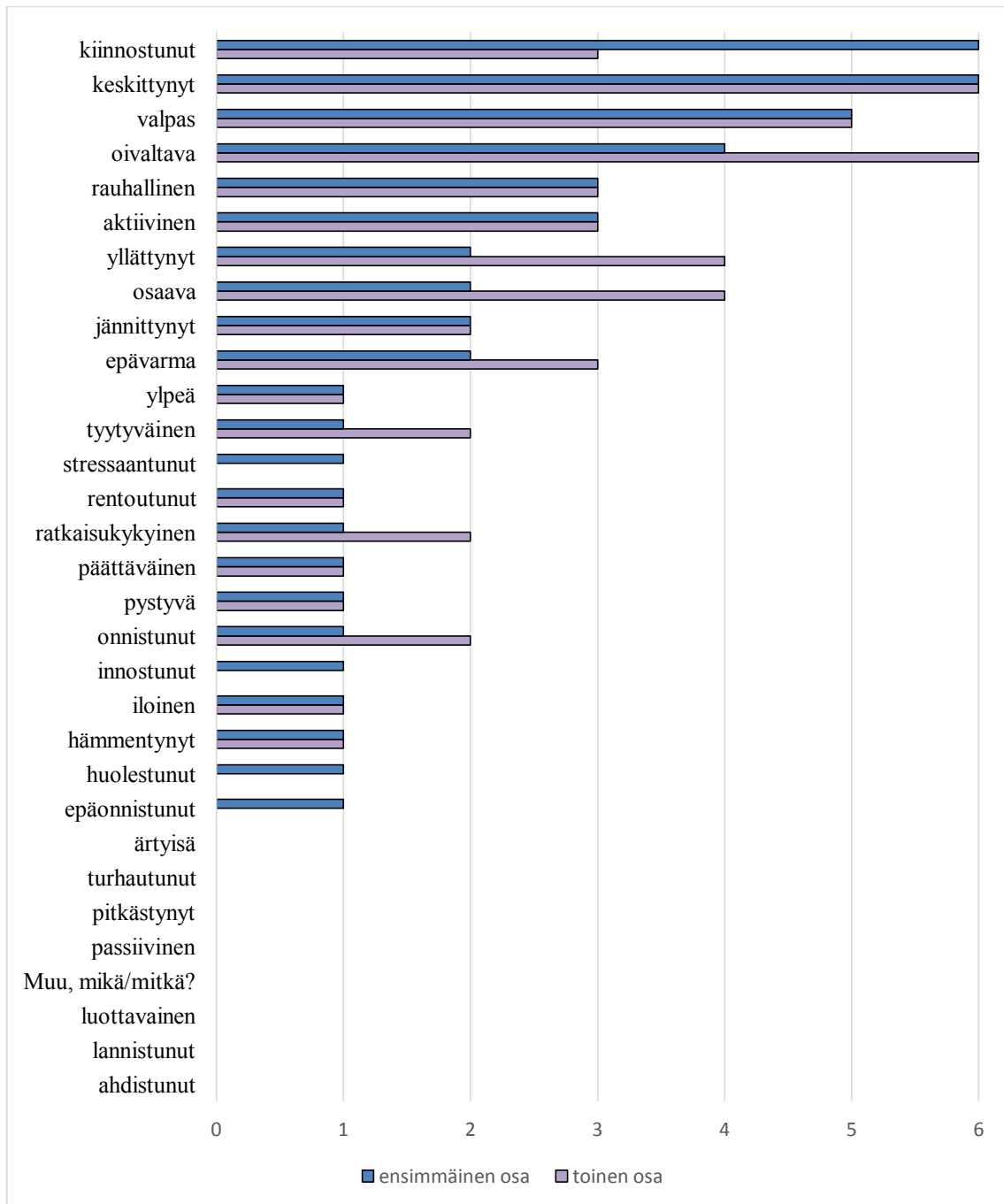
### **5.2.2 Yhteenveto**

Kahdeksan opiskelijan SAA2-ruututekstitysryhmän tunnereaktiot kohdistuivat pääasiassa elokuvaan. Opiskelijat ikään kuin myötäelivät elokuvaa, ja elokuvan tunnelma ja tapahtumat vaikuttivat opiskelijoiden tunteisiin lähes suoraan. Opiskelijat olivat kiinnostuneita elokuvas-  
ta, ja he keskittyivät siihen.

Opiskelijat valitsivat kummassakin osassa eniten tunnesanoja, jotka voidaan tulkita akti-  
voiviksi ja positiivisiksi – paria poikkeusta lukuun ottamatta –, mikä periaatteessa on hyvä  
edellytys kielisyytteen vastaanottamiselle ja kielenoppimiselle. Opiskelijoiden tarkkaavaisuus  
kuitenkin kohdistui elokuvaan itseensä. Opiskelijat vaikuttivat nauttivan elokuvan katselusta.  
Kieli herätti spontaanisti kahden opiskelijan huomion, tekstitykset eivät kenenkään, vaikka  
niitä pidettiin hyödyllisinä ymmärtämisen kannalta. Katselukokemus oli opiskelijoille päälli-  
sin puolin positiivinen ja aktivoiva, vaikka myös joitakin passivoiviksi tulkittavia tunnesanoja  
valittiin. Tunne oppimisesta ei noussut merkittävästi esille.

### 5.3 SAA6: lukion toinen luokka, saksankieliset ohjelmatekstitykset

Taulukko 3: SAA6-ohjelmatekstitysryhmän valitsevat tunnesanat, 6 opiskelijaa



Taulukko 3 osoittaa, SAA6-ohjelmatekstitysryhmän opiskelijat valitsivat yhteensä 23 adjektiivia kolmestakymmenestä. SAA6-ryhmässä koettiin enemmän positiivisia kuin negatiivisia tunteita ensimmäisen katseluosuuden aikana. Positiiviseksi luokiteltavia adjektiiveja valittiin seitsemäntoista: *kiinnostunut, keskittynyt, valpas, oivaltava, aktiivinen, rauhallinen, osaava, yllättynyt, innostunut, pystyvä, päätäväinen, iloinen, ratkaisukykyinen, tyytyväinen, ylpeä,*



*onnistunut, rentoutunut*. Näistä aktivoivia tunteita on kolmesta: *kiinnostunut, keskittynyt, valpas, oivaltava, aktiivinen, osaava, yllättynyt, innostunut, pystyvä, päättäväinen, ratkaisukykyinen, ylpeä ja onnistunut*. Negatiivisia adjektiiveja valittiin viisi: *jännittynyt, epävarma, stressaantunut, huolestunut, epäonnistunut*. Adjektiivin *hämmentynyt* oli valinnut yksi opiskelija. Yksi opiskelija valitsi kuitenkin kuusitoista adjektiivia, joista seitsemän ei ollut kenenkään muun valitsemia. Siksi näyttää siltä, että hajontaa olisi merkittävästi, vaikka kyse on yksittäisen opiskelijan valinnoista.

Opiskelijoiden kokemat tunteet olivat pääosin aktivoivia, mutta opiskelijat valitsivat myös miellyttäviä passivoivia tunnesanoja, kuten *rauhallinen, iloinen, tyytyväinen ja rentoutunut*. Näistä rauhallisuus oli eniten koettu tunne, muut adjektiivit olivat yksittäisten opiskelijoiden valitsemia. Opiskelijoiden vastauksia tarkastellessa huomataan, että kyseiset positiiviset passivoivat tunnesanat esiintyvät sellaisten opiskelijoiden vastauksissa, jotka ovat valinneet myös vähintään neljä positiivista aktivoivaa tunnetta. Tämän perusteella voidaan siis tulkita, että opiskelijat olivat katselun aikana pääasiassa aktivoituneita.

Kiintoisaa on, että kaikki opiskelijat olivat kiinnostuneita ja keskittyneitä, ja kaikki yhtä lukuun ottamatta valppaita. Yksittäisten opiskelijoiden vastauksia tarkastellessa huomataan, että ne, jotka kokevat olleensa oivaltavia, olivat myös keskittyneitä, kiinnostuneita ja valppaita. Tällaisia opiskelijoita oli neljä kuudesta. Kyseessä on positiivis-aktivoivia tunteita. Lisäksi huomataan, että jokainen ryhmän opiskelija valitsi positiivisesti aktivoivia tunnesanoja. Lisäksi kaksi opiskelijaa oli valinnut kuusi samaa tunnesanaa: *keskittynyt, kiinnostunut, valpas, oivaltava, aktiivinen ja yllättynyt*.

Negatiivisia tunteita valittiin suhteessa positiivisiin adjektiiveihin vähän, eikä kukaan opiskelija kokenut vain negatiivisia tai passivoivia tunteita. Ne, jotka kokivat negatiivisia tunteita, kuten epäonnistumista ja epävarmuutta, kokivat myös useita positiivis-aktivoivia tunteita, kuten oivaltavuutta ja/tai ratkaisukykyisyyttä. Kaksi opiskelijaa valitsi ainoastaan positiivisia adjektiiveja. Kumpikin koki keskittymistä ja kiinnostusta. Toinen heistä oli lisäksi rauhallinen, ja toinen valpas ja aktiivinen. Vastaukset eivät kuitenkaan kerro koko totuutta tunteiden miellyttävyydestä, sillä valppaan opiskelijan kommentista voidaan myös havaita keskittymisen olleen vaativaa. Joka tapauksessa kokonaisuutta tarkastellessa olosuhteet elokuvan tarjoaman kielisyytteen vastaanottamiselle ja mahdollisuudet oppimiselle vaikuttavat suotuisilta.

Toisen osan (taulukko 3) katselun jälkeen opiskelijat valitsivat yhteensä yhdeksäntoista adjektiivia, mikä on neljä adjektiivia vähemmän kuin ensimmäisen osan kohdalla. Positiivisia adjektiiveja opiskelijat poimivat kuusitoista eli yhden vähemmän alkuosaan verrattuna: *oivaltava, keskittynyt, valpas, osaava, yllättynyt, aktiivinen, kiinnostunut, rauhallinen, ratkaisukykyinen, tyytyväinen, onnistunut, pystyvä, päättäväinen, iloinen, ylpeä, rentoutunut*. Aktivoivia näistä on kaksitoista: *oivaltava, keskittynyt, valpas, osaava, yllättynyt, aktiivinen, kiinnostunut, ratkaisukykyinen, onnistunut, pystyvä, päättäväinen ja ylpeä*. Negatiivisia tunnesanoja rasiitettiin kaksi: *epävarma, jännittynyt*. Se on kolme vähemmän verrattuna ensimmäiseen osaan. Epävarmoja oli yksi enemmän toisessa osassa, jännittyneitä saman verran. Hämmentyneitä oli yksi.

Vaikka kiinnostuksen tunne laski puolilla, on ilahduttavaa huomata, että toisen osan aikana jokainen opiskelija koki olonsa tavalla tai toisella oivaltavaksi. Myös osaavuuden tunne kasvoi – nyt adjektiivin valitsi kaksi enemmän kuin ensimmäisen osan jälkeen. Toisessa osassa neljä opiskelijaa koki olleensa yllättyneitä – ensimmäisessä osassa heitä oli kaksi. Ylipäätään kehityssuunta vaikuttaa positiiviselta, ja opiskelijat vaikuttavat olevan yhä aktivoituneita kiinnostuksen laskusta huolimatta.

Toisen osan aikana kukaan opiskelija ei ollut kokenut oloaan vain negatiiviseksi tai passivoituneeksi, ja sellaiset tunnesanat jäivät murto-osaan verrattuna aktivoiviin ja positiivisiin tunnesanoihin. Pelkästään positiivisia adjektiiveja merkinneitä opiskelijoita oli kaksi. Toisen osan kohdalla toinen heistä kokee olonsa edelleen miellyttäväksi. Hän ei ollut enää valinnut adjektiiveja *kiinnostunut* ja *rauhallinen* – niiden tilalla olivat adjektiivit *oivaltava* ja *ratkaisukykyinen*. Toinen heistä taas valitsi katkelman toisessa osassa edelleen positiivisia adjektiiveja (neljä enemmän), mutta lisäksi negatiivisen adjektiivin *jännittynyt*. Opiskelija kirjoittaa, että tunne liittyy elokuvan kohtausten intensiiviseen tunnelmaan. Seuraavaksi analysoinkin tunteita herättäviä teemoja.

### **5.3.1 Tunteita herättävät teemat**

#### ***KIELI JA TEKSTITYKSET***

Jokainen kuudesta SAA6-opiskelijasta mainitsee saksan kielen tunnereaktioiden aiheuttajana sekä ensimmäisessä että toisessa osassa ja niin hyvässä kuin pahassa. Useimmat kommentit kielestä liittyivät joko sen ymmärtämiseen, haluun tai yritykseen ymmärtää tai siihen, että sitä ei ymmärretty. Kielen ymmärtämisen nähtiin olevan este tai mahdollistaja elokuvan tapahtu-

mien ymmärtämiselle. Ensimmäisen osan aikana kaikkien ryhmäläisten vastauksista voidaan huomata, että kaikki ymmärsivät ainakin jonkin verran, jotkut enemmän. Eräs opiskelija kertoo olleensa jopa yllätynyt siitä, kuinka paljon ymmärsi. Toisen osan katselun jälkeen osa opiskelijoista kuvailee, että he ymmärsivät jopa paremmin kuin ensimmäisen osan aikana, vaikka he olivatkin valinneet myös esimerkiksi adjektiivin *epävarma*.

Sekä ensimmäisessä että toisessa osassa keskittymisen nähtiin olevan avainasemassa ymmärtämiseen. Opiskelijoiden piti siis ensiksi keskittyä, jotta saivat kielestä mahdollisimman paljon irti, jotta elokuvassa pystyi pysymään mukana. Eräs opiskelija esimerkiksi kertoo, että hän pääsi ”selville juonesta”, kun hän keskittyi ”kunnolla” puheeseen ja oli lisäksi valpas, ja toinen opiskelija toteaa, että ”saksankieliseen tekstitykseen pitää keskittyä, jotta ymmärtää tapahtumat”. Useimmat ensimmäisessä osassa kieleen liittyvät tunnesanat olivatkin *keskittynyt* tai *epävarma*. Eräs kummankin tunnesanan valinnut opiskelijan perustelu näkyy esimerkistä 6:

#### Esimerkki 6

Koska elokuva oli saksan kielinen, en jokaista sanaa ymmärtänyt, joka sai minut tuntemaan epävarmaksi. Toisaalta epävarmuus ei haitannut elokuvan katsomista, vaan jatkoin rauhallisesti katsomista valppaasti. Asioita, joita en välttämättä ymmärtänyt pystyin kuitenkin oivaltamaan.

Katselun aikana opiskelija kokee oivaltamista, ja epävarmuus on siedettävää. Myös toisen epävarmuutta kokeneen opiskelijan vastauksen perusteella voidaan sanoa, että epävarmuuden sekä epäonnistumisen tunne ei kariuttanut ensimmäistä katselukokemusta, vaikka hän pohtikin, onko hänen sanavarastonsa muita huonompi. Hän oli lisäksi valinnut adjektiivin oivaltava ja sanookin, että sai paikka paikoin kontekstista kiinni. Vaikuttaa siis siltä, että on tärkeää, että epävarmuuden tunnetta on tasapainottamassa oivaltamisen tunne, jotta opiskelijat jatkavat katselua sinnikkäästi. Toisen osan katselun jälkeen sama opiskelija kirjoittaa, että keskittymisen keinonaan hän pystyi ymmärtämään vaikeaa tekstiä ja puhetta. Vaikka opiskelija kokee haasteita, hän selviää niistä, ja kokee oivaltamista koko katselun ajan. Hänen ja monen muun opiskelijan katselukokemus on alusta loppuun tasainen.

Toisen osan aikana selkeästi kieleen liitettäviä adjektiiveja olivat *oivaltava*, *keskittynyt*, *valpas*, *osaava* ja *epävarma*. Opiskelijoiden tunteet kielen suhteen olivat toisessa osassa pääosin positiivisia ja aktivoivia. Negatiivisia kieleen liittyviä tunnereaktioita tasapainottivat muut

asiat kuten mielenkiinto elokuvaan ja edellä mainittu oivaltamisen tunne. Vaikka tunnesanoja valittiin eri määrä kuin ensimmäisessä osassa, opiskelijoiden katselukokemus kokonaisuudessaan vaikuttaa olevan avoimien vastausten perusteella positiivisesti tasainen tai positiivisesti kehittyvä. Positiivinen kehitys liittyy erityisesti kielen parempaan ymmärtämiseen.

Saksan kielen viemä huomio katkelman kummankin osan katselun aikana ei yllätä, jos tarkastelee opiskelijoiden lukutottumuksia. Neljä kuudesta opiskelijasta katsoo saksankielisiä elokuvia/ohjelmia joko harvemmin kuin kerran kuussa tai ei ollenkaan. Yksi opiskelijoista katsoo saksankielisiä elokuvia tai ohjelmia joka viikko, mutta käyttää ohjelmatekstityksiä vain joskus. Hän kommentoi puheen olleen nopeaa ja kuvakulmien vaihtuneen myös nopeasti, mikä vaati keskittymistä. Hän oli kuitenkin ainoa, joka nosti muihin opiskelijoihin verrattuna enemmän elokuvan yksityiskohtia esille. Opiskelijat eivät siis ole välttämättä tottuneita saksan kieleen tai saksankielisiin tekstityksiin audiovisuaalisessa muodossa, mikä tekee katselutilanteesta uuden ja paikoitellen haastavan.

Voidaan kiteyttää, että SAA6-ryhmässä kieleen liittyi enemmän aktivoivia kuin passivoivia tunteita. Positiivisia tunteita koettiin esimerkiksi oivalluksen muodossa. Ne, jotka tunsivat negatiivisia tunteita, sietivät niitä toisessa osassa vielä paremmin kuin ensimmäisessä osassa. Oppimisen kannalta on kuitenkin hyödyllistä, että elokuvan katselu tarjosi myös haasteita kielen suhteen, eikä katkelma tuntunut liian helpolta tai lamaannuttavalta.

Elokuvan tekstityksiin viittaa eksplisiittisesti puolet opiskelijoista ja neljässä vastauksessa kahdestatoista. Näissä vastauksissa kommentoidaan myös muita katselun elementtejä, kuten elokuvaa, elokuvan katselutilannetta ja kieltä. Ensimmäistä osaa koskevissa vastauksissa eksplisiittisesti tekstityksiin viittaa yksi opiskelija. Kauttaaltaan positiivisia adjektiiveja valinnut opiskelija kertoo ensimmäistä osaa koskevassa avoimessa kysymyksessä, että ”saksankieliseen tekstitykseen pitää keskittyä, jotta ymmärtää tapahtumat”. Sitä, miksi opiskelija kokee ensisijaisesti tekstitysten – eikä esimerkiksi puheen – olevan avain ymmärtämiseen, ei voida vetää suoria johtopäätöksiä. Taustatiedoista selviää, että opiskelija käyttää joskus ohjelmatekstityksiä, mutta katsoo saksankielisiä ohjelmia harvemmin kuin kerran kuukaudessa. Opiskelija kertoo viidennessä kysymyksessä, että tekstitykset auttoivat havainnollistamaan ja ymmärtämään saksankielistä puhetta, mikä vaikutti hänen katselukokemukseensa. Opiskelija siis mahdollisesti hakee automaattisesti tukea tekstityksistä, vaikka ne olisivatkin saksankieliset. Toista osaa opiskelija kommentoi seuraavasti (esimerkki 7):

## Esimerkki 7

Edelleen elokuvaan ja tekstityksiin piti keskittyä. Oivaltava/ratkaisukykyinen, koska koin ymmärtäväni mitä elokuvan pätkässä puhuttiin/mistä oli kyse.

Tekstitykset vaativat opiskelijalta siis keskittymisen tunnetta niin kuin saksan kielen muissa opiskelijoissa. Vaikka opiskelija käyttää modaaliapuverbiä *pitää*, voidaan tulkita, että keskittyminen ei vaikuta olevan niin vaativaa, että se olisi estänyt opiskelijaa oivaltamasta asioita.

Toisen osan katselun jälkeen myös kaksi muuta opiskelijaa huomauttivat tekstityksistä. Toisen heistä on aiemmin mainittu kieltä kommentoinut opiskelija, ja toisella heistä on hieman erilainen näkökulma tekstityksiin. Hänen perustelunsa tunnesanavalinnoilleen ovat esimerkiksi 8.

## Esimerkki 8

Seurasin edelleen tarkkaavaisesti elokuvaa ja koitin ymmärtää kieltä ja tapahtumia. Monet vuorosanat jäivät ymmärtämättä, mutta löysin silti elokuvasta sekä jännittäviä että hauskoja kohtia. Elokuva vaikutti kiinnostavalta ja voisin katsoakin sen vapaa-ajalla, jos siihen saisi suomenkieliset tekstitykset.

Opiskelijan katselukokemus vaikuttaa kirjavalta. Hän selkeästi toteaa elokuvan olleen kiinnostava, mutta ehtona vapaa-ajalla sen katsomiseen ovat suomenkieliset tekstitykset. Taustatiedoista selviää, että kyseinen opiskelija ei käytä koskaan ohjelmatekstityksiä katsoessaan vieraskielistä elokuvaa tai ohjelmaa eikä hän katso vapaa-ajallaan saksankielisiä elokuvia tai ohjelmia. Yksi tulkinta voi siis olla, että halu katsoa elokuvaa ruututekstitettynä johtuu tottumuksesta tai siitä, että opiskelija ei saanut riittävän vahvoja onnistumisen tunteita ohjelmatekstitetyn katkelman katselun aikana. On ymmärrettävää, että vapaa-ajalla haluaa enemmän nauttia elokuvasta kuin kokea epävarmuutta tai jännittynyttä oloa, vaikka löytäisikin elokuvasta hauskoja kohtia. Oppituntikonteksti on kuitenkin eri tilanne, ja silloin oppimisen kannalta sopivasti aktivoiva haastavuus on suotuisampaa kuin passivoiva katselu.

Kysymyksessä viisi<sup>8</sup> kaikki opiskelijat sanovat tekstitysten vaikuttaneen katselukokemukseen. Kokemukset vaihtelevat: jotkut opiskelijat kokevat tekstitysten vaikuttaneen hieman, toiset taas paljon. Kyse on lähinnä ymmärtämisestä ja siitä, että tekstityksistä sai tukea, silloin kun

---

<sup>8</sup> ”Vaikuttivatko tekstitykset mielestäsi katselukokemukseesi? Perustele vastauksesi.”

puhe oli nopeaa ja sanasto vaikeaa. Eräs opiskelija myös kertoo pystyneensä päättämään itselleen vieraita sanoja tekstitysten avulla. Toinen näkökulma tekstityksiin on se, että kun tekstityksiä joutui erään opiskelijan sanoin ”tuijottelemaan”, ei voinut keskittyä kohtauksiin niin hyvin kuin olisi ehkä halunnut. Muutoin tutkielman kannalta vastauksissa ei kuitenkaan nouse esille merkittävää oppimis- tai tunnenäkökulmaa, joten kysymystä ei analysoida enempää.

Kun taas tarkastellaan koko SAA6-ohjelmatekstityksryhmän vastauksia kysymykseen kuusi<sup>9</sup>, huomataan, että oppimisnäkökulma nousee vastauksissa vahvana, ja opiskelijat haluaisivat katsoa saksan kielen oppitunneilla enemmän saksankielisiä ohjelmatekstitettyjä elokuvia/ohjelmia. Kaksi opiskelijaa ei mahdollisesti ymmärtänyt kysymystä, sillä he vastasivat lähinnä vain elokuvien katselun mukavuuden näkökulmasta, mutta muut perustelivat vastauksiaan sillä, että tekstitykset auttavat oppimaan. Vastauksissa esitetään, että ohjelmatekstitettyt elokuvat/ohjelmat harjaannuttaisivat kuullun- ja luetuymmärtämistä, kun kielen näkee ja kuulee yhtä aikaa. Sanastoakin oppisi ja se jäisi paremmin mieleen. Opiskelijat siis näkevät multimodaalisen kokonaisuuden tukevan oppimista. Yksi heistä on katselun aikana epävarmuutta kokenut opiskelija, ja hän tuskin on vielä tässä vaiheessa kyselylomaketta unohtanut epävarmuuden tunteensa. Hänen vastauksessaan kuitenkin huomataan, että hän kokee katselun loppujen lopuksi palkitsevana, kun informaatio saa tukea monista eri aistikanavista samanaikaisesti.

Opiskelijat kokevat lisäksi, että ohjelmatekstityksiä lukiessa myös ongelmanratkaisukyky kypsyisi, kun sanojen merkityksiä haetaan kontekstista. Eräs opiskelijoista tuo esille myös tunnenäkökulman – kun oppii päättämään sanoja, luottamus omaan osaamiseen kasvaisi ”nopeasti ja paljon”.

## **ELOKUVA**

SAA6-opiskelijoiden vastauksissa voidaan huomata, että kielen lisäksi myös elokuva itsessään aiheuttaa tunteita. Ensimmäisessä osassa neljässä vastauksessa kuudesta mainitaan selkeästi jokin elokuvaan liittyvä piirre. Elokuva kommentoitiin joko ylipäättään sen katselusta, rauhallisesta alusta, hahmoista, huumorista, kuvakulmista, tapahtumista ja elokuvasta kokonaisuudessaan. Opiskelijat kertovat, että elokuvan katselu on kiinnostavaa tai että he voisivat katsoa elokuvan loppuun. Huomiota sai myös nopea kuvakulmien vaihtuminen, mikä vaati

---

<sup>9</sup> ”Haluaisitko katsoa saksan kielen oppitunneilla enemmän saksankielisiä elokuvia/ohjelmia, joissa on saksankieliset tekstitykset? Miksi/miksi et?”

keskittymistä. Eräs opiskelija lisäksi mainitsi elokuvan opiskelijoiden erityyppistä luonteista ja siitä, että joissakin kohtauksissa oli huumoria. Tunnereaktioiden aiheuttajaksi nimettiin myös yllättäen tulleet tapahtumat ja aiheet.

Toisessa osassa kolme opiskelijaa kommentoi elokuvaa. Opiskelijat pitävät elokuvaa yhä mielenkiintoisena – erään opiskelijan mielenkiinto jopa kasvoi tapahtumien edetessä. Joissakin opiskelijoissa elokuvan toisen osan intensiiviset kohtaukset aiheuttivat jännityksen tunnetta, toisaalta eräs opiskelija oli tyytyväinen elokuvan tapahtumiin, kuten siihen, että elokuvan opettaja oli tehnyt opetuksesta mielenkiintoisen.

### **5.3.2 Yhteenveto**

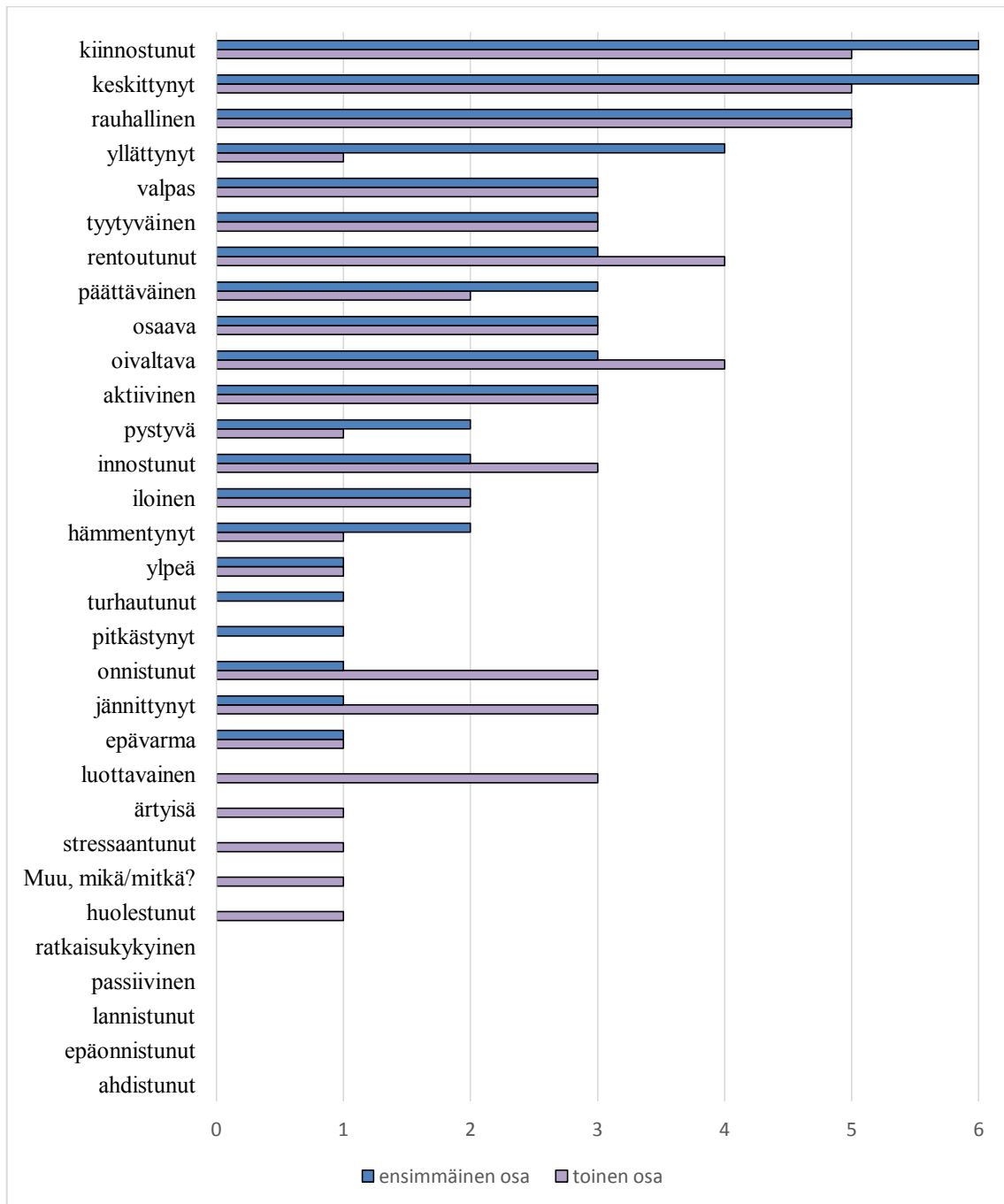
SAA6-ohjelmatekstitysryhmän opiskelijat kokivat vahvasti positiivisesti aktivoivia tunteita kummassakin katseluosassa, vaikka myös negatiivisia tunnesanoja valittiin. Merkittävä tunne keskittymisen ja kiinnostuksen tunteen lisäksi on oivaltavuuden tunne, jota edelsi usein haastavuudesta selviäminen ja aktiivinen kognitiivinen prosessi. Loppua kohden opiskelijat kokivat myös varsinaista osaamista. Tunne oppimisesta nousi esille. Oivaltaminen ja osaaminen liittyvät elokuvan kieleen. Kieli esiintyy tunnereaktioiden aiheuttajana jokaisen opiskelijan vastauksissa sekä ensimmäisen että toisen osan katselun jälkeen.

Vastauksissa huomataan, että opiskelijoiden piti ensin keskittyä, jotta he ymmärtävät kielestä mahdollisimman paljon, jotta he sitten pääsivät mukaan elokuvaan. Katselu vaikuttaa etenevän ikään kuin vaihe vaiheelta, jonka lopputuloksena on elokuvan ymmärtäminen. Jotkut opiskelijoista kommentoivat elokuvaa syvällisemmin kuin toiset, mikä todennäköisesti riippuu siitä, kuinka paljon opiskelija ymmärsi elokuvasta. Koska opiskelijat olivat joka tapauksessa kiinnostuneita, mistä elokuvassa oli kyse, voidaan tulkita, että elokuva lisäsi opiskelijoiden motivaatiota.

Mitä tulee ohjelmatekstityksiin, kolme opiskelijaa mainitsee tekstitykset spontaanisti, vaikka niiden aiheuttamat tunnereaktiot eivät näytä olevan kovin vahvoja, sillä vastauksissa käsiteltiin myös muita tunteiden aiheuttajia. Kuitenkin ryhmän opiskelijat kokevat ohjelmatekstitykset oppimiselle hyödyllisinä etenkin kuullun- ja luetunymmärtämisen sekä sanaston oppimisen kannalta.

## 5.4 SAA6: lukion toinen luokka, suomenkieliset ruututekstitykset

Taulukko 4: SAA6-ruututekstityksryhmän valitsevat tunnesanat, 6 opiskelijaa



Taulukon 4 siniset palkit näyttävät, että SAA6-opiskelijat valitsivat ensimmäisen osan katselun jälkeen yhteensä 21 adjektiivia, joista positiivisia on kuusitoista: *kiinnostunut*, *keskittynyt*, *rauhallinen*, *yllättyneen*, *aktiivinen*, *päätäväinen*, *osaava*, *tyytyväinen*, *oivaltava*, *valpas*, *rentoutunut*, *pystyvä*, *iloinen*, *ylpeä* ja *onnistunut*. Aktivoivia näistä on yksitoista: *kiinnostunut*, *keskittynyt*, *yllättyneen*, *aktiivinen*, *päätäväinen*, *osaava*, *oivaltava*, *valpas*, *pystyvä*, *ylpeä* ja *onnistunut*. Negatiivisia adjektiiveja valittiin neljä: *jännittänyt*, *pitkästyneen*, *turhautunut* ja



*epävarma*. Huomionarvoista on, että kyseessä on yksi opiskelija, joka valitsi nämä kaikki negatiiviset adjektiivit ja lisäksi adjektiivin *hämmentynyt*. Ryhmässä oli myös toinen hämmennystä tunteva opiskelija. Tutkielman läpinäkyvyyden vuoksi on kerrottava, että vastauksia analysoitaessa selvisi, että ryhmässä on myös joitakin äidinkieleltään saksankielisiä opiskelijoita. Heidän vastauksensa lasketaan mukaan analyysiin, mutta niitä ei tutkimuseettisistä syistä erotella muiden opiskelijoiden vastauksista.

Kaikki ryhmän opiskelijat kokivat olonsa sekä kiinnostuneeksi että keskittyneeksi. Yhtä lukuun ottamatta opiskelijoiden mieliala oli rauhallinen, mutta neljä kuudesta kokivat yllättyneensä jostakin. Kaksi opiskelijaa erittelee yllättyneisyyden tunnetta: toinen kokee yllättyneensä siitä, kuinka hyvin hän pysyi saksankielisen puheen ”perässä”, ja toinen kertoo olleensa yllättynyt tutkimustilanteesta.

Suurin osa opiskelijoista koki ensimmäisessä osassa yksinomaan positiivisia tunteita. Pelkästään selvästi positiivisia tunnesanoja valitsi neljä opiskelijaa. Jokainen heistä valitsi pääasiansa aktivoivia tunnesanoja, mutta opiskelijat valitsivat myös kiihtyvyydeltään matalia tunnetiloja kuvaavia adjektiiveja kuten *rauhallinen*, *tyytyväinen* ja *rentoutunut*. Kukaan ryhmän opiskelijoista ei kokenut oloaan yksinomaan epämiellyttäväksi tai passivoituneeksi. Jokainen valitsi myös positiivisia ja positiivis-aktivoivia tunnesanoja.

Yksittäisissä vastauksissa nähdään, että yleisin adjektiiviyhdistelmä, jonka valitsi yhteensä kolme opiskelijaa, sisältää seuraavat kahdeksan tunnesanaa: *keskittynyt*, *kiinnostunut*, *rauhallinen*, *aktiivinen*, *päättäväinen*, *tyytyväinen* ja *rentoutunut*. Opiskelijat, jotka siis kokevat aktiivisuuden tunnetta, kokevat olevansa myös päättäväisiä, tyytyväisiä ja rentoutuneita. Lisäksi heistä kaksi valitsi yhteensä kymmenen samaa tunnesanaa, joita edellä mainittujen sanojen lisäksi ovat *osaava*, ja *pystyvä*. Vaikka opiskelijoiden valinnoissa on yhtäläisyyksiä, opiskelijat valitsivat myös muita adjektiiveja. Siitä huomataan, että katselukokemus on aina yksilöllistä.

Taulukon violetit palkit osoittavat SAA6-opiskelijoiden valitsemat tunnesanat katsottuaan katkelman toisen osan. Adjektiiveja valittiin yhteensä 24, mikä on kolme enemmän kuin ensimmäisessä osassa. Positiivisia adjektiiveja rastitettiin seitsemäntoista eli yksi enemmän kuin aikaisemmin: *kiinnostunut*, *keskittynyt*, *rauhallinen*, *oivaltava*, *rentoutunut*, *innostunut*, *aktiivinen*, *osaava*, *luottavainen*, *tyytyväinen*, *valpas*, *onnistunut*, *päättäväinen*, *iloinen*, *pystyvä*, *yllättynyt* ja *ylpeä*. Niistä aktivoivia tunteita kuvaavia sanoja on kaksitoista: *kiinnostunut*, *kes-*

*kittynyt, oivaltava, innostunut, aktiivinen, osaava, valpas, onnistunut, päättäväinen, pystyvä, yllättynyt ja ylpeä.* Negatiivisia adjektiiveja on kuusi: *jännittynyt, stressaantunut, huolestunut, ärtyisä, epävarma* ja opiskelijan itsensä lisäämä *hallitsemattomuuden tunne*. Negatiivisia adjektiiveja valittiin siis kolme enemmän kuin ensimmäisessä osassa. Adjektiivin *hämmmentynyt* valitsi yksi opiskelija.

Yksinomaan positiivisia adjektiiveja toisen osan katselun jälkeen valitsi kaksi opiskelijaa eli kaksi vähemmän kuin ensimmäisen osan jälkeen. Muut valitsivat lisäksi negatiivisia adjektiiveja tai adjektiivin *hämmmentynyt*. Yksi opiskelija oli merkinnyt ainoastaan negatiivisia tunnesanoja, jotka liittyivät täysin elokuvan tapahtumiin.

Opiskelijoiden yksittäisiä vastauksia tarkastellessa nähdään, että kolme opiskelijaa valitsi kahdeksan yhtäläistä tunnesanaa: *keskittynyt, kiinnostunut, rauhallinen, rentoutunut, aktiivinen, osaava, luottavainen ja tyytyväinen*. Heistä kaksi valitsi jopa kaksitoista samaa tunnesanaa. Toinen opiskelijoista oli sama kuin ensimmäisessä osassa. Edellä lueteltujen tunnesanojen lisäksi adjektiivit ovat *innostunut, onnistunut, päättäväinen* ja *iloinen*.

On mielenkiintoista huomata, että toisessa osassa yhtäkkiä puolet opiskelijoista kokee olonsa luottavaiseksi. Samalla taas yllättyneisyys väheni selvästi ja onnistuneisuuden ja jännittyneisyyden tunnetta koettiin enemmän. Seuraavaksi analysoin syitä opiskelijoiden tunnekokemuksille.

#### **5.4.1 Tunteita herättävät teemat**

##### ***ELOKUVA***

Elokuva mainittiin kaikissa paitsi yhdessä perustelussa ensimmäisen osan katselun jälkeen. Kaksi opiskelijaa perustelee adjektiivivalintojaan vain elokuvan tapahtumilla, loput kolme mainitsee elokuvan lisäksi myös muita syitä tunnereaktioilleen. Opiskelijat kuvaavat elokuvaa mielenkiintoiseksi ja sanovat, että elokuvan katselu motivoi ja se oli selkeä. Eräs opiskelija kertoo, kuinka uppoutui heti elokuvan maailmaan. Toinen opiskelija kuvaa alkua hämmmentäväksi, kun ei tiennyt aikaisemmista tapahtumista, mutta sanoi elokuvan muuttuneen kiinnostavaksi, kun elokuvan opiskelijat alkoivat puhuta kolmannesta valtakunnasta.

Toisessa osassa elokuva oli yhä vahvasti läsnä vastauksissa. Nyt kaksi opiskelijaa kokee uppoutuneensa elokuvaan. Toinen heistä on edelleen omin sanoin ”täysillä mukana”. Kolme opiskelijaa sanoo, että haluaisi jatkaa elokuvan katselua. Varsinaisia elokuvan tapahtumia

kommentoi kaksi opiskelijaa, jotka kirjoittivat elokuvan tapahtumista myös ensimmäisen osan katselun jälkeen. Heitä lukuun ottamatta elokuva ei näytä aiheuttavan opiskelijoissa intensiivisiä tunteita, ja perustelut jäivätkin melko pinnallisiksi verrattuna perusteluihin kielen aiheuttamiin tunnereaktioihin.

Lopuksi on mainittava tärkeä huomio, että yhtä lukuun ottamatta toisen osan katseluun liittyvät negatiiviset adjektiivit selittyvät elokuvalla ja sen tapahtumilla. Valittuja tunnesanoja ovat *ärtyisä*, *epävarma*, *huolestunut*, *stressaantunut*, *jännittynyt* ja *hallitsemattomuuden tunne*. Yksi opiskelija on esimerkiksi ärtyisä siksi, että elokuvan ”häirikköpojan” ylimielisyys ärsytti häntä.

### **KIELI JA TEKSTITYKSET**

Opiskelijat nostavat vahvasti vastauksissaan kielen tunteiden aiheuttajana. Kielen mainitsee sekä ensimmäisen että toisen osan katselun jälkeen neljä opiskelijaa. Kommentit kielestä vaihtelevat: yksi osasi poimia saksankielisiä sanoja ja lauseita, mikä auttoi häntä kiinnostumaan ja innostumaan elokuvasta, toinen kommentoi kielen olevan vaikeaa. Tunnereaktiot ovat lähes kaikkien kohdalla kuitenkin positiivisia (esimerkki 9).

#### **Esimerkki 9**

Elokuvaa oli mukava katsoa. Se ei ollut sekava. Suomenkielinen teksti toi apua, mutta yllätyin kuinka hyvin pysyin saksankielisen puheen perässä. Pääosin elokuvassa käytetty sanasto oli tuttua, mikä oli kiva huomata.

Kielen elementeistä eniten huomiota saa puhe ja kuuntelu. Ne opiskelijat, jotka viittaavat kielen mielialaan vaikuttavana elementtinä, lähestyvät elokuvaa ensi sijassa kuuntelemalla puhetta, mikä tulee ilmi myös yllämainitussa sitaatissa (esimerkki 9). Opiskelijat kuvaavat perusteluissaan katselustrategiaansa, jossa ensin keskitytään kuuntelemaan ja tarvittaessa silmättään tekstityksiä. Tämän prosessin takia on vaikea eritellä, mitkä tunteet liittyvät ensi sijassa kieleen tai kuunteluun, sillä ne ovat vahvasti yhteydessä tekstityksiin. Neljä opiskelijaa kuudesta kommentoi kyselyn alkuosassa kieltä – ja samalla tekstityksiä – spontaanisti. Tekstitykset eivät siis itsessään vaikuta aiheuttavan opiskelijoissa suoria tunnereaktioita, mutta ne mahdollistavat positiivisen katselukokemuksen ja juonen ymmärtämisen sekä samalla ikään kuin ”pelastavat” opiskelijat kielen haastavuuden kohtaamiselta. Täten myös ahdistukseen johtava epävarmuus ja negatiiviset passivoivat tunteet jäivät kokematta ja mahdollisesti mo-

nen opiskelijan sekä ensimmäisessä että toisessa katseluosassa kokema rauhallisuuden tunne vahvistuu. Eräs opiskelija kertoo esimerkissä 10 katselustrategiaastaan.

#### Esimerkki 10

Kun katson saksankielistä elokuvaa suomenkielisillä tekstityksellä, kuuntelen saksaa ja jos en ymmärrä, voin katsoa tekstityksestä. Voin siis olla rentoutunut, koska ymmärrän joka tapauksessa ja opin.

Kyseinen opiskelija saa myös oppimisen kokemuksen tunteen, mikä on mielenkiintoista, sillä vaikka rentoutuneisuus on positiivinen tunne, se ei ole aktivoiva tunne eikä mukaan tue oppimista erityisesti (ks. luku 3.1). Opiskelijan rentoutta voi kuitenkin selittää osittain se, että hän katsoo saksankielisiä elokuvia/ohjelmia joka kuukausi, joten hän on otaksuttavasti melko tottunut saksankielisen av-materiaalin katsomiseen. Toisaalta toisen opiskelijan, joka ei katso vieraskielisiä elokuvia tai ohjelmia ollenkaan, kokemuksesta voi lukea esimerkissä 11:

#### Esimerkki 11

Koska toisen pätkän aikana tajusin, että yritän kuunnella saksaa ja ikään kuin tarkistan suomennoksesta. Elokuva muuttui kiinnostavammaksi ja haluaisin nähdä koko elokuvan.

Lukutottumuksistaan huolimatta opiskelija näyttää käyttävän tarkistusstrategiaa niin kuin muut ryhmäläiset. Kyseinen opiskelija valitsi ensimmäiseen osan katselun jälkeen ainoana opiskelijana negatiivisia adjektiiveja. Adjektiivit liittyvät juuri kieleen, eikä opiskelija olisi kuulemma ymmärtänyt mitään ilman suomennosta. Hänen vastauksiinsa voi myös vaikuttaa hänen matala mieliala ennen varsinaista katselua<sup>10</sup>, vaikka hän olikin valinnut myös neljä yleisintä positiivista tunnesanaa. Siksi on opiskelijan kannalta ilahduttavaa, että hän löysi itselleen toimivan tavan katsoa saksankielistä multimodaalista kokonaisuutta. Toisen osan jälkeen opiskelija koki yhä jännittyneisyyttä mutta myös uusina tunteina onnistuneisuutta ja innostuneisuutta.

Opiskelijoiden esimerkit osoittavat, että tekstitysten ajatellaan tarjoavan ikään kuin turvallisen maaperä kokeilla keskittyä pelkkään kuunteluun ja lisäksi oman osaamisensa testaamiseen. Tämä tulkinta saa vahvistusta opiskelijoiden vastauksesta kysymykseen tekstitysten

---

<sup>10</sup> Kysymys 11: ”Minkälainen mielialasi oli tänään ennen elokuvakatkelman katsomista? Voit valita useamman vaihtoehdon.” Kysymys 12: ”Voit halutessasi perustella, miksi valitsit nämä sanat.”

vaikutuksesta katselukokemukseen (kysymys 5). Eräs opiskelija esimerkiksi kuvailee tekstitysten juurikin luovan turvallisuuden tunnetta, jos puhetta ei ymmärtäisi, tekstityksistä saisi aina selville. Tämä selittänee myös luottavaisuuden tunteen ilmestyminen toisen osan katselun aikana. Yksi esimerkiksi kokee, että vaikka ei saanut kaikista sanoista selvää, hän kuitenkin luottaa itseensä ja on ylpeä siitä, miten paljon ymmärsi. Kahden muun opiskelijan vastaukset antavat samanlaisia viitteitä. Onkin mielenkiintoista, että niin sanotusti tavallisesti ruututekstitetyn elokuvan katselu voi aiheuttaa ylpeyden ja luottavaisuuden tunnetta. Siihen syytä lienee katselutilanne, asennoituminen katseluun ja kielen merkitys – kokisiko opiskelija samoin katsoessaan kotonaan viihteen vuoksi englanninkielistä ruututekstitettyä ohjelmaa?

SAA6-ruututekstitysryhmän opiskelijat tuovat oma-aloitteisesti esille tekstitysten hyödyn oppimisen kannalta kysymyksessä viisi<sup>11</sup> ja kuusi<sup>12</sup>. Neljä kuudesta opiskelijasta mainitsee oppimisen. Opiskelijat kokevat, että ruututekstitysten avulla oppii parhaiten uusia sanoja ja rakenteita, kun suomennoksen näkee välittömästi saksankielisen puheen rinnalla. Opiskelijoiden katselustrategiasta, jossa ensin kuunnellaan puhetta ja vasta tarvittaessa katsotaan tekstityksestä, näyttää opiskelijoiden mielestä seuraavan oppimista. Multimodaalisuutta siis hyödynnetään oppimisstrategiassa (ks. esimerkki 12).

#### Esimerkki 12

Elokuvan katsominen on erinomainen keino harjaannuttaa kuulunymmärtämistä ja suomenkieliset tekstitykset sen rinnalla mahdollistavat uusien sanojen oppimisen.

Aiemmin esitin, että tekstitykset loivat opiskelijoille turvallisuuden tunnetta. Lisäksi tutkielmani kannalta on kiinnostavaa nostaa erään opiskelijan vastaus kysymykseen viisi (esimerkki 13).

#### Esimerkki 13<sup>13</sup>

Ei alkanut turhauttamaan tai keskittyminen ei herpaantunut, miten olisi ehkä saattanut käydä ilman tekstityksiä, koska puhe olisi voinut kuulostaa liian yhtenäiseltä puurolta.

---

<sup>11</sup> ”Vaikuttivatko tekstitykset katselukokemukseesi? Perustele vastauksesi.”

<sup>12</sup> ”Haluaisitko katsoa saksan kielen oppitunneilla enemmän saksankielisiä elokuvia/ohjelmia, joissa on suomenkieliset tekstitykset? Miksi/miksi et?”

<sup>13</sup> Sitaatin alusta on poistettu ei-kielelliseen elementtiin viittaava kommentti.

Vastauksesta nähdään, että ruututekstitysten läsnäolo ehkäisee negatiivisia tunteita kuten turhautumista. Mielenkiintoista on myös se, että yleensä ohjelmatekstitysten nähdään helpottavan sanojen rajojen tunnistamista (Winke ym 2010: 65), joten on yllättävää, että opiskelija kokee myös ruututekstitysten tukevan sanojen rajojen hahmottamista.

#### **5.4.2 Yhteenveto**

SAA6-ruututekstityksryhmän opiskelijoiden kokemukset olivat sekä ensimmäisen että toisen osan aikana paria poikkeusta lukuun ottamatta vahvasti positiivisia. Moniulotteisen tunneteoriana vasten tarkastellessa opiskelijat tuntevat sekä positiivisesti aktivoivia (keskittyneisyys, kiinnostuneisuus, aktiivisuus, oivaltavuus) että positiivisesti passivoivia (rauhallisuus, rentous, tyytyväisyys) tunteita. Adjektiivivalinnat voivat olla kuitenkin monitulkintaisia, ja esimerkiksi opiskelijoiden kokema luottavaisuuden tunne voisi ensi silmäyksellä näyttää kiihtyvyydeltään passivoivalta, mutta taustalla on silti aktivoiva kognitiivinen prosessi, jossa opiskelija haastaa itseään turvallisessa tilanteessa.

Tunteita opiskelijoissa aiheuttaa valtaosin saksan kieli, vaikka tunteita aiheuttaa elokuvan katselu itsessään, elokuvan mielenkiintoisuus ja juoni. Kieleen liittyvät tunnereaktiot vaikuttavat liittyvän samalla vahvasti tekstityksiin. Opiskelijat keskittyvät omien sanojensa mukaan ensi sijassa kielen kuunteluun mutta tarvittaessa tarkastavat sanojen merkityksiä tekstityksistä. Opiskelijat kokevat puhutun kielen välillä nopeana, mutta täysin mahdollisena ymmärtää. Kielen ymmärrys katselustrategian hyödyntämisen tuloksena aiheuttaa opiskelijoissa oivaltavuuden tunnetta. Katselutilanne itsessään tekee opiskelijat kiinnostuneeksi mutta rauhalliseksi.

Opiskelijat kokevat oppivansa katselun aikana ja saavansa tekstityksistä tukea oppimisprosessille. Erityisesti painotetaan sanojen oppimista kuuntelun ja samalla tekstityksistä lukemisen kautta.

On mielenkiintoista, että kieli ja suomenkieliset tekstitykset saivat merkittävästi huomiota sekä katkelman ensimmäisessä että toisessa osassa, vaikka voisi ajatella, että opiskelijat ovat tottuneita ruututekstitysten lukijoita ja että he olisivat kommentoineet lähinnä vain elokuvaa ja sen tapahtumia. Syynä tähän voi esimerkiksi olla, että opiskelijoiden tarkkaavaisuus kohdistuu siihen, mikä on vierasta, eli saksan kieli.

## 5.5 Yhteenveto ja ryhmien kokemukset suhteessa toisiinsa

Opiskelijaryhmien tunnekirjo oli katkelman katsomisen aikana erittäin laaja. Ryhmien välillä oli eroja, mutta myös ryhmien sisällä koettiin erilaisia tunteita. Opiskelijat joko kokivat selkeää tunteiden muuttumista katkelman osien välillä tai sitten heidän tunteensa olivat tasaisia. Vastauksissa huomataan yksilöllisiä eroja, ja sitä, että samat tunnesanat voivat merkitä opiskelijoille eri asioita. Kieli nousi selkeimmin esille kolmessa ryhmässä: lukion toisen vuosiluokan pitkän saksan kuudennen kurssin SAA6-ohjelmatekstityksryhmässä, SAA6-ruututekstityksryhmässä ja lukion ensimmäisen vuosiluokan toisen kurssin SAA2-ohjelmatekstityksryhmässä. Vaikka tekstityksiin ei eksplisiittisesti viitata kaikissa vastauksissa, voidaan kuitenkin todeta, että osa kieleen liittyvistä kommentteista kattaa myös tekstitykset, kun opiskelijat esimerkiksi puhuvat kielen vaikeudesta.

Yhteistä ryhmille on vahva kiinnostuksen ja keskittymisen tunne sekä halu katsoa saksankielisiä elokuvia tai ohjelmia saksan oppitunneilla. Teemoiltaan sekä saksan kieli että elokuva aiheuttavat ryhmissä tunnereaktioita, mutta merkittävä ero syntyy ryhmien välillä siinä, mitä opiskelijat painottavat vastauksissaan eniten ja merkittävämmiin.

SAA2-kurssin ohjelmatekstitetyn katkelman katsoneet opiskelijat kokevat katkelman katsomisen pääasiassa raskaaksi. Opiskelijoiden tunnekokemukset ovat erittäin kirjavia ryhmän sisällä, ja yksilöiden omissa vastauksissa on havaittavissa ristiriitaisiakin tunnereaktioita. Vastaukset ovat napakoita. Koetut tunteet ovat pääasiassa negatiivisia, vaikkakin aktivoivia. Joidenkin tunteet muuttuvat entistä negatiivisemmiksi toisessa osassa. Tässä ryhmässä valittiin vähiten positiivisia adjektiiveja. Tunnereaktiot liittyvät pääosin kieleen – puhutun saksan kielen tai tekstitysten ymmärtämiseen ja niihin liittyviin haasteisiin tai pieniin onnistumisen tunteisiin. Vaikka katselukokemus oli paikoitellen epämiellyttävä, opiskelijat kokevat ohjelmatekstitykset hyödyllisiksi oppimisen kannalta ja haluaisivat katsoa oppitunneilla ohjelmatekstitettyjä elokuvia ja ohjelmia. Opiskelijat kokevat oppivansa sanastoa, kuullunymmärtämistä sekä päättelykykyä. Opiskelijat vaikuttavat ymmärtävän, että oppiminen vaatii ponnistelua. Tyypillinen SAA2-ohjelmatekstityksryhmän opiskelija kokee katkelman aikana sekavuutta, mikä johtuu kielestä, mutta yrittää silti parhaansa.

Kun SAA2-ohjelmatekstityksryhmää verrataan saman SAA2-kurssin ruututekstityksryhmään, ero on selkeä. SAA2-ruututekstityksryhmän tunteet ovat myös kirjavia, mutta ne liittyvät lähes poikkeuksetta elokuvaan ja sen myötäelämiseen. Tunnesanat ovat positiivisia ja sekä akti-

voivia että passivoivia riippuen elokuvan tapahtumista. Tekstitykset nähdään ymmärtämisen mahdollistajana, vaikka oppimisenäkökulma tekstityksiin liittyen on lähes mitätön. Elokuvan katselun sen sijaan nähdään edistävän erilaisia kieleen ja kulttuuriin liittyviä taitoja sekä rentoututtavan ja motivoivan opiskelijaa. Tyypillinen SAA2-ruututekstityksryhmän opiskelija on positiivinen elokuvaan eläytyjä.

SAA6-kurssin opiskelijat, jotka katsoivat katkelman ohjelmatekstitettyinä kokevat katselun miellyttäväksi ja aktivoivaksi. Opiskelijat myös kokevat selvästi kielestä johtuen haasteita, joista he kuitenkin selviävät, mistä seuraa vahvaa palkitsevuuden tunnetta. Tunnereaktiot liittyvät selvästi kieleen, mutta myös elokuva aiheuttaa erilaisia tunteita. Tekstitys voidaan nähdä osana kieltä. Opiskelijoilla oli mahdollisuus syventyä elokuvaan mitä paremmin he kokivat ymmärtävänsä. Siksi kommentit sekä kielestä että elokuvasta ovat ymmärrettäviä. Ohjelmatekstitykset nähdään oppimisen kannalta hyödyllisinä etenkin reseptiivisten valmiuksien ja sanaston oppimiseen. Tyypillinen SAA6-ohjelmatekstityksryhmän opiskelija kokee haasteita, oivaltaa kieltä, kehittyy katkelman edetessä ja nauttii elokuvasta.

Ero tunnereaktioissa samanikäisten SAA6-ohjelmatekstityksryhmän sekä SAA6-ruututekstityksryhmän välillä ei ole merkittävä. SAA6-opiskelijat, jotka katsoivat katkelman ruututekstitettyinä, kokevat yhtä lailla positiivisia ja aktivoivia tunteita, mutta – erona SAA6-ohjelmatekstityksryhmään – lisäksi positiivisesti passivoivia tunteita. Se johtunee erilaisesta katselustrategiasta, jonka ruututekstitykset mahdollistavat: opiskelijat kokeilevat saksan kielen osaamistaan, mutta tietävät, etteivät he voi epäonnistua, kun suomenkieliset tekstitykset ovat läsnä. Vaikka positiivis-passivoivia tunteita koetaan enemmän ruutu- kuin ohjelmatekstityksryhmässä, ruututekstityksryhmän opiskelijat ovat kuitenkin myös aktivoituneita katselun aikana. Tunteita aiheuttavat kieli ja elokuva. Opiskelijat SAA2-ruututekstityksryhmän opiskelijat kokevat suomeksi tekstitetyn materiaalin katsomisen hyödylliseksi etenkin sanojen oppimiselle, mitä tukee multimodaalisuus. Tyypillinen SAA6-ruututekstityksryhmän opiskelija haastaa itseään kielen suhteen vapaaehtoisesti, luottaa itseensä ja oivaltaa.

Eri ikäluokkia vertaillen erot ovat suuremmat kuin yhtäläisyydet, mikä on yllättävää, sillä eroa opinnoissa on neljä kurssia. Lukion ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat, jotka katsoivat katkelman ohjelmatekstitettyinä, viittasivat vastauksissaan useammin tekstityksiin kuin he, jotka katsoivat katkelman ruututekstitettyinä. SAA2- ja SAA6-ohjelmatekstityksryhmät poikkeavat toisistaan siinä, että SAA2-ryhmä kokee ohjelmatekstitetyn elokuvakatkelman katselun lähinnä epämiellyttävänä, ja tunteiden kehitys on neutraalia tai negatiivista, kun taas



SAA6-ryhmän mielestä katselu on miellyttävää, ja kehitys on positiivista. Syy tälle saattaa olla taitotasoerossa. Kieli vaikuttaa kummassakin ryhmässä tunteisiin, mutta SAA6-ryhmässä opiskelijat syventyvät myös elokuvaan. Vaikuttaa siltä, että SAA6-opiskelijat kokevat ymmärtävänsä elokuvaa paremmin alkuhämmennyksen jälkeen. Vaikuttaa lisäksi siltä, että SAA6-opiskelijat hyödyntävät erilaista katselustrategiaa ja sietävät epävarmuuden tunnetta paremmin, mikä selittynee tässä tutkielmassa sillä, kuinka pitkällä opiskelijat ovat lukio-opinnoissaan. SAA6-ryhmässä katsotaan vieraskielisiä elokuvia/ohjelmia ohjelmatekstitetynä useammin kuin SAA2-ryhmässä. Toisaalta SAA2-ryhmässä katsotaan saksankielisiä elokuvia/ohjelmia hieman enemmän, mutta ero on lähes mitätön, joten yksiselitteisiä johtopäätöksiä ei voida vetää.

Ruututekstitysryhmiä vertaillessa ero näkyy siinä, että SAA2-ryhmän opiskelijat katsoivat elokuvaa ikään kuin tavallisella tavalla, jolloinokuva itsessään aiheutti tunnereaktioita. SAA6-ryhmässä opiskelijat taas kiinnittivät huomion pääasiassa kieleen ja haastoivat itseään kielen suhteen, jolloin useat tunnereaktiot selittynevät sillä. Eroa on myös siinä, että SAA6-opiskelijat näkevät katselussa selvemmin hyötyä oppimisen kannalta. Se, että SAA6-ruututekstitysryhmäläiset haastavat itseään vapaaehtoisesti, mutta SAA2-ryhmäläiset aina-kaan vastausten perusteella eivät, on mielenkiintoista, ja pohdin sen merkitystä ja muita vastauksia seuraavassa luvussa.

## 5.6 Pohdinta

Tämän tutkielman tutkimuskysymys oli, millainen on pitkän saksan lukio-opiskelijoiden tunne- ja oppimiskokemus ruutu- ja ohjelmatekstitetyn saksankielisen elokuvakatkelman katselun aikana. Hypoteesina oli, että ruututekstitettyä katkelmaa katsoneet opiskelijat kokisivat enemmän positiivisia, mutta passivoivia tunteita kuin ohjelmatekstitettyä katkelmaa katsoneet opiskelijat, mikä johtuisi vieraskielisten ohjelmatekstitysten vieraudesta ja haastavuudesta. Hypoteesi kuitenkin sisälsi ajatuksen, että opiskelijat olisivat aktivoituneempia juuri vierauden takia, ja siksi heidän kokemuksensa oppimisesta voisi olla vahvempi kuin ruututekstitetyn katkelman katsojilla. Hypoteesia siitä, minkälainen ero vuosiluokkien välille syntyy, ei muodostettu aikaisempien ristiriitaisten tulosten takia.

Hypoteesi vahvistui osittain, sillä tulokset osoittavat, että ruututekstitetyn katkelman katsominen aiheuttaa opiskelijoissa enemmän positiivisia tunteita kuin ohjelmatekstitetyn katkelman katsominen, mutta toisen vuosikurssin ruututekstitysryhmä koki myös aktivoivia tunteita ja

oppimisen kokemusta niin kuin saman vuosikurssin ohjelmatekstitysryhmä. Ensimmäisen vuosikurssin ohjelmatekstitysryhmä koki taas enemmän negatiivisia ja oppimiselle haitallisia tunteita kuin toisen vuosikurssin ohjelmatekstitysryhmä, mikä tukee hypoteesia, mutta vain osaksi. Yllättävintä onkin kuitenkin luokka-asteiden välinen ero etenkin ruututekstitysryhmi-en kohdalla.

Vaikka opiskelijoiden lähtötasosta on vaikea sanoa mitään, on olemassa mahdollisuus, että vuoden tai neljän kurssin aikana opiskelijoiden osaaminen ja tunnesäätely kehittyvät niin, että saksan kielen ymmärtäminen paranee ja opiskelijat ovat entistä herkemmin valmiita siirtämään välitöntä mielihyvää ja sietävät epämieluisaa tunnetta kevyemmin suuremman hyödyn – tässä tapauksessa oppimisen – vuoksi. Pohdin seuraavaksi muita mahdollisia syitä aikaisempaan tutkimukseen nojaten.

### **5.6.1 Vertailu aikaisempaan tutkimukseen ja tulosten soveltaminen käytäntöön**

Tulokset SAA2-ohjelmatekstitysryhmästä tukevat useimpia aiempia väitteitä (esim. Danan 2004: 75; Markham & Peter 2003: 338–340) siitä, että ohjelmatekstitykset eivät vaikuta yksiselitteisesti sopivan aloittelijalle tai kehittyvälle opiskelijalle myöskään tunnekokemuksen näkökulmasta. Affektiivinen suodatin vaikuttaa olevan monilla korkeahko, ja negatiiviset tunteet vahvempia kuin positiiviset. Suodattimen väljyyttä ryhmäkohtaisesti on kuitenkin vaikea arvioida luotettavasti, sillä opiskelijoiden tunteet olivat ristiriitaisia. Sen voi kuitenkin ajatella tiukentuvan toisen osan aikana, kun negatiiviset tunteet nousevat vahvasti esille, mikä ei ole oppimisen kannalta suotuisaa. Moniulotteista tunneteoraa vasten tarkastellessa SAA2-ohjelmatekstitysryhmän opiskelijat kuitenkin kokevat pääosin aktivoivia tunteita, ja koska opiskelijat kuitenkin tekevät parhaansa ja kokevat ohjelmatekstitykset hyödyllisinä, kuten Taylorin (2005: 425) tuloksissa, mutta onnistumisen tunteet ovat vähäisiä, voisi mahdollisesti pelkistetympi, teemaltaan kevyempi ja selkeämmin artikuloitu saksankielinen elokuva tai ohjelma olla toimiva vaihtoehto, kun halutaan käyttää ohjelmatekstityksiä – etenkin, kun opiskelijat osoittivat kiinnostustaan niihin. Elokuva sai vastauksissa myös jonkin verran huomiota, ja elokuva koettiin mielenkiintoiseksi, mikä mahdollisesti kannusti ainakin osaa opiskelijoista jatkamaan katselua. Jos lisäksi Díaz Cintas ja Fernandez Cruzin (2008: 207) väitettä on uskominen, niin ahdistus häviää myös toistuvassa altistumisessa, ja opiskelijat mahdollisesti antavat enemmän painoarvoa hyödyille kuin haitalle. Ryhmässä ei vapaa-ajalla juuri katsottu ohjelmatekstitettyjä tai saksalaisia ohjelmia tai elokuvia.

Ohjelmatekstitettyä audiovisuaalista materiaalia SAA2-kurssilla voidaan opiskelijoiden kokemusten perusteella käyttää sanaston, kuullunymmärtämisen ja päättelykyvyn harjaannuttamiseen. Mahdollisesti lyhyt epävarmuudelle altistuminen ei ole haitallista, mutta toistuvasti sitä kokiessaan opiskelijat saattavat lannistua. Koska jokainen ryhmä ja yksilö on erilainen, on opettajan varmintä kokeilla eri vaihtoehtoja ja kysyä opiskelijoiden mielipidettä ja tunnekokemuksia. Tärkeää on myös valita ryhmälle sopiva ja mielenkiintoinen materiaali. Voi myös olla, että opiskelijat vastaavat myöntävästi kysymykseen, haluavatko he katsoa saksankielisiä ohjelmatekstitettyjä elokuvia/ohjelmia oppitunneilla, sosiaalisten normien vuoksi – nuori saat-  
taa kokea, että opiskelijana hänen *pitää* vastata niin tai muuten antaa itsestään esimerkiksi laiskan kuvan. Tällainen vastauskäyttäytyminen voi toki päteä mihin tahansa ryhmään.

SAA2-ruututekstitysryhmästä saadut tulokset antavat ymmärtää, että ruututekstitetyn elokuvakatkelman katsominen on kehittyvälle opiskelijalle miellyttävää. Affektiivinen suodatin vaikuttaa olevan yleisesti matalalla opiskelijoiden myötäeläessä tapahtumia, ja kokemus muistuttaa vapaa-ajalla katsomista, eikä varsinainen kielisyöte saa opiskelijoiden vastauksissa isoa roolia. Ruututekstitetty audiovisuaalinen materiaali saattanee näin ollen sopia kyseisen ryhmän kohdalla parhaiten niihin tilanteisiin, jolloin opiskelijat ovat vaihtelun ja rentoutuksen ja toisaalta kielikylvyn ja kulttuuriin tutustumisen tarpeessa. Vaikka katselu mahdollisesti olisi rentouttavalla tavalla passivoivaa, saattaa silti olla, että opiskelijat ovat motivoituneita palaamaan aiheen pariin myöhemmin uudelleen (vrt. Pekrun 2014: 12), mikä on tärkeämpää kuin että opiskelijat eivät enää haluaisi katsella saksankielisiä ohjelmia.

Aikaisempien tutkimusten tulokset siitä, että ruututekstitykset tukevat juonen ymmärtämistä parhaiten ja edistävät ylipäättään vieraan kielen ymmärtämistä (ks. esim. Birulés & Soto-Faraco 2016; Pavesi & Perego 2008), saavat tämän tutkielman tuloksista vahvistusta siten, että opiskelijat kokivat, että ruututekstitykset mahdollistivat elokuvan sisällön ymmärtämisen. Opiskelijat eivät kokeneet ahdistusta tai muita epämiellyttäviä tunteita ainakaan ymmärtämättömyyden, vaan lähinnä elokuvan tapahtumien takia. Ryhmien sisällä ja yksilöiden välillä voi kuitenkin olla merkittäviä eroja, sillä joidenkin ruututekstitettyä katkelmaa katsoneiden SAA2-opiskelijoiden mielestä tekstitykset tukivat ymmärtämistä vain hieman. Tämä seikka antanee ymmärtää, että yhden saksan kurssin ja taitotasoltaan samantasoisten opiskelijoiden kokemukset omasta osaamisestaan voivat olla erittäin vaihtelevia. Katkelman ohjelmatekstitettyinä katsoneet SAA2-kurssilaiset kokivat katselun esimerkiksi erittäin haastavaksi, mutta moni SAA2-ruututekstitysryhmän opiskelija koki, että suomenkieliset tekstitykset eivät olleet

niin merkittäviä. Mutta mitään varmaa taetta ilman ei ole, että nyt elokuvakatkelman ruututekstitettyä katsoneet opiskelijat olisivat kokeneet ohjelmatekstitetyn katkelman katsomisen todellisuudessa helpompana kuin ne, jotka nyt katsoivat katkelman ohjelmatekstitettyä. Kärjistettynä voidaan myös pohtia, antavatko ruututekstitykset ikään kuin illuusion osaamisesta. Siihen voi vaikuttaa juuri affektiivisen suodattimen mataluus.

SAA6-ohjelmatekstitysryhmän opiskelijat näyttävät hyötyvän ja nauttivan katkelman katse-  
lusta. Ohjelmatekstitetyn katkelman katsominen vaikuttaa olevan samanaikaisesti ja yhtä lailla sekä kuormittavaa, sillä tekstitykset vaativat tarkkaavaisuuden jatkuvaa jakamista ja siirtämistä, että palkitsevaa, kun informaatio saa tukea monista eri aistikanavista samanaikaisesti. Näin ollen rasitus ja epämukavuus ei vaikuta olevan kohtuutonta, ja opiskelijat voivat järkeillä katsomisen olevan lopulta tarpeeksi hyödyllistä, vaikkakin sillä hetkellä hiukan rasittavaa. Ryhmässä on myös useita, jotka ainakin joskus käyttävät ohjelmatekstityksiä vapaa-ajallaan. He siis saattavat aavistaa, minkälaisia esteitä mahdollisesti on ja osaavat varautua niihin.

SAA6-ohjelmatekstitysryhmän affektiivinen suodatin on mahdollisesti läsnä, mutta ei liian korkeana vahvasti koettujen positiivis-aktivoivien tunteiden takia. Aiemmat suorituksia tarkastelevat tutkimukset (mm. Díaz Cintas & Fernandez Cruz 2008; Taylor 2005; Markham & Peter 2003) sekä tässä tutkielmassa noussut tunnekokemus antavat viitteitä siitä, että ohjelmatekstitetyn katkelman katsominen on keskitason pitkän saksan opiskelijoiden kohdalla sekä vahvasti opettavaista että palkitsevaa. Opiskelijat kokevat, että ohjelmatekstitykset auttavat sanaston sekä kuullun- että luetunymmärtämisen harjaannuttamisessa ja ongelmanratkaisun kehittämisessä. Mielenkiintoista on erityisesti ongelmanratkaisun esille nostaminen, kun tarkastelee De Dreun ym. (2008: 753) väitettä siitä, että luova ongelmanratkaisu on todennäköistä, kun koetaan aktivoivia tunteita – olkoon ne negatiivisia tai positiivisia – verrattuna passiivien tunteiden kokemiseen. Saatujen tulosten valossa voidaan toisaalta pohtia, voivatko aiemmissa tutkimuksissa esille nousseet hyvät suoritukset johtua juuri aktivoivista tunteista ja matalasta affektiivisesta suodattimesta, jolloin syötteen vastaanottaminen ja käsittely helpottuvat. Myös Díaz Cintas ja Fernandez Cruzin (2008: 207) mainitsema negatiivinen kokemus hälvenee jo yhdentoista minuutin aikana ja tilalle tulee oivaltavuuden ja osaavuuden tunnetta. Opiskelijat keskittyvät sekä kieleen että elokuvaan, jolloin myös kulttuuri välittyy opiskelijoille ilman suuria haasteita. Vaikka ryhmien sisällä ja yksilöiden välillä on varmasti eroja, on varteenotettavaa kokeilla aktivoida lukion toisen luokan pitkän saksan opiskelijoita mielenkiintoisella ohjelmatekstitetyllä audiovisuaalisella materiaalilla.

SAA6-ruututekstitysryhmän halu haastaa itseään kielellisesti on yllättävää, ja samalla tuo uuden näkökulman Pavesin ja Peregon (2008: 216) esittämään väitteeseen, että lähde- ja kohdekielen vertailu vaatii syvää kognitiivista ponnistelua, mikä edistää vieraan kielen oppimista. Opiskelijat pystyvät tämän otannan perusteella autonomisesti säätelemään vaivannäköään. Erikseen kysymättä ei kuitenkaan voida tietää, miksi opiskelijat tekevät näin. Yksilöiden välisiä eroja motivoitumisen syissä voi olla lukuisia. Opiskelijat saattoivat asennoitua oppitunnilla katsomiseen eri tavalla kuin kotona katsomiseen, ja he kokivat ymmärtävänsä lähtökohtaisesti enemmän kuin esimerkiksi alemman vuosikurssin opiskelijat. SAA6-opiskelijoiden affektiivinen suodatin voi olla tutun tilanteen vuoksi matalalla, ja ainakin ahdistuksen tunne kieleen liittyen on lähes olematon. Opiskelijat luottavat itseensä ja ovat motivoituneita. Lisäksi ehkä jo pieni ymmärrys palkitsee ja motivoi yrittämään lisää, sillä edistyneemmillä opiskelijoilla voi mahdollisesti olla Faistauerin (2010: 966) esittämät vahvemmat kielelliset valmiudet. Voi myös olla, että ylemmän vuosikurssin ryhmäläiset sietävät hämmentäviä tilanteita paremmin ja ottavat myös paikoitellen riskejä (vrt. Pietilä & Lintunen 2014: 57; Oxford 1999: 62). Varmaa vastausta tähän kysymykseen ei tässä tutkielmassa voida antaa, vaan kysymys vaatii jatkotutkimusta opiskelijoiden motivoituneisuudesta ja kognitiivis-behavioraalisesta käyttäytymisestä suhteessa tekstityksiin.

SAA6-ruututekstitysryhmän ja ohjelmatekstitysryhmän välinen läheinen yhtäläisyys katselukokemuksessa ei toisaalta hämmästyttä. Opiskelijoiden tunnekokemukset vahvistavat niitä aikaisempia hyötyä ja suorituksia tarkastelevia tutkimuksia, joissa todetaan ruututekstitysten hyödyttävän myös keskitason tai kaikkia opiskelijoita eikä vain alkeistason opiskelijoita. Tällaisen väitteen ovat esittäneet esimerkiksi Ghia (2012), Pavesi ja Perego (2008) sekä Vulchanova ym. (2014). Näiden tulosten saattamana voidaan ehdottaa, että ruututekstityksiä ei välttämättä kannata poissulkea kielenoppimista tukevana vaihtoehtona, vaan kannustaa jo edenneitä opiskelijoita kokeilemaan haastamaan itseään.

Lopuksi on todettava, että näytettäessä yhdentoista minuutin videotallenne vain pienelle kohderyhmälle, ei kattavien ja kaikkiin yleistettävien tulosten saaminen ole mahdollista. Jokainen opiskelija on yksilö, joka kokee itsensä ja ympäröivän kielimaailman eri tavoin. Edellä mainitut käytännönsovellukset ovat vain mahdollisuuksia. Kieltenopiskelijat voivat toki itsenäisesti kokeilla erilaisia tekstitysvaihtoehtoja ja löytää itselleen mieluisan katselutavan niin oppimiskuin viihdetarkoituksessa, mutta opettajien on hyvä kiinnittää huomiota audiovisuaalisen ma-

teriaalin esitystapaan oppitunneillaan. Yleistettävyyttä rajoittaa myös tämän tutkimuksen opiskelijoiden vastauskäyttämiseen vaikuttavat asiat, joista ei tiedetä.

Luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että aineistosta tehdyt havainnot, tulkinta ja käytännön ehdotukset on tehty tutkielman tekijän näkökulmasta. Vaikka esimerkiksi aineistonkeruussa tutkielman tekijän vaikutusta opiskelijoihin pyrittiin välttämään, on mahdollista, että tekijä vaikutti opiskelijoihin. Näin ollen tutkielman luotettavuus ja tulosten yleistettävyys pitää haastaa. Toinen aihetta tarkasteleva tekijä päätyisi mitä luultavimmin hyvin eri tulkintoihin.

### **5.6.2 Tutkielman rajoitukset, menetelmän arviointi ja jatkotutkimuksen tarve**

Sinänsä moniulotteinen tunneteoria yhdessä nyt menetelmänä käytetyn kyselylomakkeen kanssa eivät anna riittävän syvällistä mahdollisuutta kaikkien ryhmien tulosten pohdintaan. Esimerkiksi elokuvaan huomion kiinnittäneen SAA2-ruututekstitysryhmän tunteiden analysointi ja pohdinta on haastavaa, sillä tunteet liittyvät lähinnä elokuvan kulkuun eikä opiskelutilanne ole niin vahvasti läsnä. Mahdollisesti erilaisella aineistonkeruumenetelmällä ja tarkemmalla kysymyksenasettelulla saattaisi moniulotteinen tunneteoria paikata tämän aukon. Teoria kuitenkin tarjoaa enemmän näkökulmia opiskelijoiden tunteisiin kuin vain jako positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin.

Affektiivisen suodattimen vahvuutta ei ole mahdollista tarkastella täysin luotettavasti, koska sitä on vaikea todentaa empiirisesti ainakaan tällaisella kyselylomakkeella (vrt. Pietilä & Lintunen 2014: 74). Tärkeintä on toki opiskelijoiden itsensä sanoittamat kokemukset, joiden pohjalta suodattimen vaikutusta voidaan arvioida, mutta opiskelijat voivat kokea monia erilaisia tunteita hyvin lyhyessä ajassa, kuten SAA2-ohjelmatekstitysryhmässä. Affektiivisen suodattimen hypoteesin teoriassa tätä seikkaa ei oteta huomioon. Täten Rost-Rothin (2010: 877) kritiikki teorian ylimalkaisuudesta saa vahvistusta.

Aineistonkeruumenetelmän suhteen on myös oltava kriittinen. Kyselylomakkeessa erityisesti kysymys 6. olisi voitu asetella selkeämmin. Opiskelijat eivät välttämättä lukeneet kysymystä loppuun saakka, sillä useissa avoimissa vastauksissa viitattiin lähinnä elokuvien katseluun yleisesti. Katselutottumuksia olisi mahdollisesti voitu käyttää analysoinnissa hyödyllisemmin, jos opiskelijoilta olisi kysytty heidän tekstityskäyttötottumuksiaan laajemmin. Nyt ohjelmatekstitysryhmiltä kysyttiin heidän ahkeruutta käyttää ohjelmatekstityksiä, ja ruututekstitysryhmiltä ruututekstityksiä. Analyysia olisi tukenut tieto, kuinka tuttuja ohjelmatekstitykset ovat myös ruututekstitysryhmille ja päinvastoin. Kaikkia kyselylomakkeen vastauksia ei ana-

lysoitu, kuten tietoa saksan opintojen aloitusvuodesta, sillä pienessä otoksessa oli liian paljon hajontaa, eikä analyysi olisi ollut hyödyllistä. Suuremman otoksen tutkimuksessa tieto saattaisi tuoda enemmän lisäarvoa.

Kyselylomakkeen etuja oli se, että lomakkeen alussa, spontaaniutta tavoittelevissa kysymyksissä, oli onnistuttu välttämään johdattelevuus, mikä näkyy opiskelijoiden vastauksissa. Kyselylomakkeen sähköinen toteutustapa onnistui kohderyhmälle myös hyvin. Adjektiivipatteristossa oli riittävästi adjektiiveja, ja koska patteristo ei yksinään olisi riittänyt analysoitavaksi, saatiin avoimissa perustelukohdissa tarkempia ja merkityksellisiä tunnekuvauksia. Toisaalta osa valituista adjektiiveista olisi voinut tasapainon vuoksi olla negatiivisävytteisempiä, vaikka toisaalta adjektiivit tunnekuvauksina saavat jokaisen opiskelijan kohdalla oman merkityksensä ja sävynsä. Opiskelijoilla oli kuitenkin mahdollisuus lisätä omia tunnesanojaan. Lisätutkimusta voisi tehdä tunnesanoistas ja opiskelijoiden niille antamista merkityksistä erikseen: esimerkiksi opiskelijoiden keskittymistä, kiinnostusta ja epävarmuutta eri tavoin tekstitettyä audiovisuaalista materiaalia kohtaan olisi mahdollista tarkastella omina tutkimuskysymyksinä.

Analysoinnissa haasteeksi muodostui kahden muuttujan vertailu: tutkielmassa verrattiin eri tekstityksiä sekä eri-ikäisiä opiskelijoita. Jos toisaalta esimerkiksi ikämuuttuja olisi jätetty pois, otanta olisi jäänyt liian pieneksi. Otanta on myös eri ryhmät yhteenlaskettuna pienehkö, mutta koska tässä tutkielmassa tarkoituksena oli löytää pääasiassa laadullisia havaintoja, otanta riittää ilmiöiden tarkasteluun. Haastavaa oli lisäksi se, että aikaisempaa tutkimusta saksan kielestä tässä kontekstissa ei ollut, ja se, että kysely toteutettiin luokkahuoneessa ilman suoritusta mittaavia testejä – toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Tutkimusasetelmaa voisikin jatkotutkimuksissa testata arkisemmassa tilanteessa, johon usein liittyy ad hoc -tehtäviä. Jos opiskelijat olisivatkin pelkän tunteita käsittelevän kyselylomakkeen sijaan vastannut lisäksi sisältöä tai sanastoa käsitteleviin kysymyksiin, tulokset saattaisivat olla hyvin erilaiset esimerkiksi opiskelijan suorituspaineen takia. Toisaalta tässä tutkielmassa tulee uutena näkökulmana ilmi, että myös ilman tehtäviä ainakin osa opiskelijoista voi kokea oppimista, mikä saa miettimään ad hoc -tehtävien roolia ylipäättään. Isompaa aineistoa käyttäen tutkimus voisi olla mielenkiintoista toistaa. Lukio-opiskelijoiden opintopolkua ajatellen voisi myös tutkia minkälainen ero lukion toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden välille syntyy tällaisessa tutkimuskysymysasetelmassa.

Multimodaalisuuden pitäminen koko ajan mielessä sulki pois mahdollisuuden keskittyä yhteen moodiin kuten esimerkiksi kirjoitettuihin tekstityksiin. Katsottava katkelma oli kuitenkin multimodaalinen kokonaisuus, eikä erottelu olisi ollut luontevaa. Joka tapauksessa yritys täyttää monta aukkoa yhtäaikaaisesti rajoittaa tutkimusta, mutta kertoo mahdollisuudesta moniin lisätutkimuksiin.

Tutkimustuloksissa saattaisi olla eroja nykyisiin tuloksiin, jos elokuvakatkelman pituus olisi ollut eri. Ero olisi saattanut syntyä, jos opiskelijat olisivatkin hieman yli kymmenen minuutin elokuvakatkelman sijaan katsoneet täyspitkän saksankielisen elokuvan. Vaikka useissa avoimissa vastauksissa nousi esiin, että olisi ollut mielenkiintoista jatkaa elokuvan katselua, ei voida tietää, minkälainen opiskelijan katselukokemus ja motivaatio olisivat olleet esimerkiksi puolentunnin jälkeen. Eroja voisi olla myös tutkimusasetelmassa: jos opiskelija katsoo kokopitkän elokuvan kotonaan miellyttävässä mielentilassa tai jos elokuva näytetään kollektiivisesti luokahuoneessa. Voisikin siis jatkossa tutkia, kuinka saksankielisen elokuvakatkelman tai elokuvan pituus vaikuttaa opiskelijoiden tunnereaktioihin. Samoin eri elokuvagenret saattavat aiheuttaa opiskelijoissa erittäin erilaisia tunteita. Epäselväksi ei kuitenkaan jäänyt, etteivät opiskelijat olisivat olleet kiinnostuneita Die Welle -elokuvasta, joten elokuvaa kannattaa kokeilla näyttää opiskelijoille.

Vastaanottotutkimuksen kentällä on vielä tilaa erilaisten kohderyhmien ja tunteiden tarkasteluun. Myös eri kielten, kuten ruotsin ja englannin, opiskelijoiden suhtautumista eri tekstitystyyppeihin voisi jatkossa tutkia. Mitä enemmän kielenopiskelijoista, heidän tunnemaailmastaan ja kokemuksista tiedetään ja opitaan, sitä paremmaksi ja oppilaslähtöisemmäksi opetusta voidaan tehdä.



## 6 Lopuksi

Vuodesta 2016 lähtien ylioppilaskokeita on vähitellen alettu pitää sähköisesti. Pitkän ja lyhyen saksan ylioppilaskirjoitukset olivat sähköisiä heti vuoden 2016 syksynä. Testattavia osia saksan ylioppilaskirjoituksissa ovat kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, kirjallinen tuottaminen, suullinen tuottaminen sekä sanaston ja rakenteiden hallinta. Uutta ylioppilaskirjoituksissa on mahdollinen monimediaisuus. Tekstin tukena voidaan käyttää kuvia tai myös videota. (Ylioppilastutkintolautakunta 2016.) Videoissa ei kuitenkaan ole vielä tähän mennessä ollut ruutu- tai ohjelmatekstityksiä.

Jos opiskelijoiden tavoite on pystyä katsomaan tekstittämätöntä audiovisuaalista materiaalia – niin kuin uusimpien ylioppilaskokeiden tarkastelu antaa ymmärtää – voidaan pohtia, missä vaiheessa katselua ilman tekstityksiä kannattaisi alkaa harjoitella. Ylioppilastutkintolautakunta (s.d) esittää, että jokaisen kokelaan on tärkeä löytää itselleen sopivia tapoja vastata ylioppilaskokeen kysymyksiin jo hyvissä ajoin lukio-opintojensa aikana. Tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että tekstittämättömyys on haasteellista ja sopii lähinnä edistyneille, mutta B1.2-taso tai edes B2-taso on viitekehyksessä vielä keskitasoa. Lukion päättyessä vieraan kielen A2-oppimäärän opiskelijoiden tavoitetaidotaso on B1.2 (LOPS 2015: 111). Ensimmäisen vuoden opiskelijat saattavat suhtautua pelkästään ohjelmatekstityksiin ahdistuneesti, toisen vuoden opiskelijat kokevat olevansa osaamisensa ylärajoilla, vaikka selkeitä onnistumisen tunteita onkin.

On arvioitava, onko opiskelijalle riittävä aika alkaa valmistautua tekstittämättömän audiovisuaalisen katkelman katsomiseen samana lukuvuonna, kun ylioppilaskirjoitukset järjestetään. Aikaisemmin ei välttämättä ole kannattavaa aloittaa, sillä suoritukset voivat olla heikkoja ja tunnereaktiot negatiivisia ja passivoivia. Sähköisissä ylioppilaskokeissa on etunsa, mutta on tarkoin pohdittava, miten opiskelijat voivat löytää itselleen sopivia tapoja vastata videotehtäviin, joissa ei ole tekstityksiä.

## 7 Lähdeluettelo

### Aineisto

Die Welle 2008. Ohjaus Dennis Gansel. Rat Pack Produktion, Constantin Film. Saksa. DVD. Ohjelmatekstitetyn DVD-elokuvan EAN: 4011976852681. Ruututekstitetyn DVD-elokuvan EAN: 7319980045738. Traileri saatavilla [www-osoitteessa <http://www.constantin-film.de/kino/die-welle/>](http://www.constantin-film.de/kino/die-welle/) Katsottu 30.9.2018.

### Lähteet

- Baltova, Iva 1999. Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Video in Core French. Teoksessa *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 1 (September/Septembre). 31–48.
- Barrett, Lisa, Mesquita, Batja, Ochsner, Kevin & Gross, James 2007. The Experience of Emotion. *Annual Review of Psychology* 2007. 58. Saatavilla [www-muodossa: <https://ppw.kuleuven.be/cscp/documents/mesquita/barrett-mesquita-ochsner-gross-2007-the-experience-of-emotion.pdf>](https://ppw.kuleuven.be/cscp/documents/mesquita/barrett-mesquita-ochsner-gross-2007-the-experience-of-emotion.pdf). Luettu 20.7.2018.
- Bravo, Conceição 2010. Text on screen and text on air: a useful tool for foreign language teachers and learners. Teoksessa *New Insights Into Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Neves, Joselia, Matamala, Anna & Díaz Cintas, Jorge (toim.). Brill Academic Publishers. Amsterdam. 269–283.
- Burger, Günter 2013. Weitere Forschungen zur Verwendung von intralingualen Untertiteln beim Einsatz audiovisueller Medien – Ergänzungen zu einem Beitrage in ZRomsD 4,1 (2010). Teoksessa: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7,2. 9–21
- Brunfaut, Tineke & Révész, Andrea 2015. The Role of Task and Listener Characteristics in Second Language Listening. Teoksessa *TESOL QUARTERLY*. Vol. 49, No. 1.
- Danan, Martine 2004. Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. Teoksessa *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. Les Presses de l'Université de Montréal. Vol. 49, Number 1, April 2004, 67–77.
- Díaz Cintas, Jorge & Fernández Cruz, Marco 2008. Using subtitled video materials for foreign language instruction. Teoksessa *The Didactics of Audiovisual Translation*. Díaz Cintas, Jorge (toim.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 201–214.
- De Dreu, Carsten, Baas, Matthijs & Nijstad, Bernard 2008. Hedonic Tone and Activation Level in the Mood–Creativity Link: Toward a Dual Pathway to Creativity Model. *Journal of Personality and Social Psychology*. Volume 94(5), May 2008. 739–756
- D’Mello, Sidney & Graesser, Art 2011. Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*. Volume 22, Issue 2, April 2012. 145–157.
- Dörnyei, Zoltán 2005. *The Psychology of The Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Edu.fi = *Opetushallituksen kielitaidon tasojen kuvausasteikko*. Saatavilla osoitteessa [<https://www.edu.fi/download/119698\\_taitotasot.pdf>](https://www.edu.fi/download/119698_taitotasot.pdf) Luettu 5.4.2018.

- Eronen, Riitta 2009. Ohjelmatekstitys: puheesta kirjoitusta. *Kielikello*. 02/2009. Saatavilla [www.osoitteessa:](http://www.osoitteessa:)  
<<http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2015>> Luettu 15.4.2017.
- Euroopan komissio 2011. *Studie über die Verwendung von Untertiteln. Das Potenzial von Untertiteln zur Förderung des Fremdsprachenlernens und zur Verbesserung der Fremdsprachenbeherrschung*. EACEA/2009/01. Saatavilla [www.osoitteessa:](http://www.osoitteessa:)  
<[http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study\\_on\\_the\\_use\\_of\\_subtitling/rapport\\_final-de.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_use_of_subtitling/rapport_final-de.pdf)> Abschlussbericht. Media Consulting Group.
- Euroopan komissio 2011. Etude sur l'utilisation du sous-titrage. Le potentiel du sous-titrage pour encourager l'apprentissage et améliorer la maîtrise des langues. EACEA/2009/01. Saatavilla [www.osoitteessa:](http://www.osoitteessa:)  
<[http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study\\_on\\_the\\_use\\_of\\_subtitling/annexe\\_5-fr.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_use_of_subtitling/annexe_5-fr.pdf)> Annex 5, pays par pays. Media Consulting Group.
- Faistauer, Renate 2010. Die sprachlichen Fertigkeiten. Teoksessa Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia. De Gruyter Mouton (toim.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin/New York.
- Funk, Hermann 2000. Schnittstellen – Fremdsprachenunterricht zwischen ‚alten‘ und ‚neuen‘ Medien. Teoksessa Tschirner, Erwin, Funk, Hermann & Koenig, Michael (toim.), *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Cornelsen. Berlin. 13–28.
- Gass, Susan, Sydorenko, Tetyana & Winke, Paula 2013. Factors Influencing the Use of Captions by Foreign Language Learners: An Eye-Tracking Study. Teoksessa *The Modern Language Journal*, 97, 1. 254–275.
- Gambier, Yves & Henrik Gottlieb 2001. *(Multi) Media Translation. Concepts, practices and research*. Philadelphia, PA, USA. John Benjamins Publishing Company.
- Gambier, Yves 2007. *Sous-titrage et apprentissage des langues*. In Neves, Josélia & Remael, Aline. *Linguistica Antverpiensia, New Series*, 6, Special issue on Audiovisual Translation: A tool for social integration. 96–113.
- Ghia, Elisa 2012. *New trends in Translation Studies: Subtitling matters: New perspectives on Subtitling and Foreign Language Learning*. Sveitsi: Peter Lang AG.
- Hari, Riitta, Järvinen, Jaakko, Lehtonen, Johannes, Lonka, Kirsti, Peräkylä, Anssi, Ilkka Pyysiäinen, Salenius, Stephan, Sams, Mikko & Ylikoski, Petri 2015. *Ihmisen mieli*. Gaudeamus, Helsinki.
- Hidi, Suzanne & Renninger, K. Ann 2006. The Four-Phase Model of Interest Development. Teoksessa *Educational Psychologist*, 41:2. 111–127
- Herkman, Juha 2001. *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Vastapaino. Tampere.
- Holopainen, Tiina 2015. Audiovisuaalisen kääntämisen asiantuntijuus. Nuoren alan kasvukipuja. Teoksessa Aaltonen, Sirkku, Siponkoski, Nestori & Abdallah, Kristiina (toim.), *Käännetyt maailmat*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Juntunen, Laura & Lagus, Iris 2015. Suomalainen televisiotarjonta 2014. *Liikenne- ja viestintäministeriön julkaisuja 10/2015*. Julkaistu: 9.7.2015  
<[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78394/Julkaisuja\\_10-2015.pdf?sequence=1](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78394/Julkaisuja_10-2015.pdf?sequence=1)> Luettu 26.7.2018

- Keetels, Mirjam, Schakel, Lemmy, Bonte, Milene & Vroomen, Jean 2015. Phonetic recalibration of speech by text. Teoksessa: *Attention Perception & Psychophysics* · December 2015. Saatavilla [www-osoitteessa](http://www-osoitteessa.com): <[https://www.researchgate.net/publication/288058193\\_Phonetic\\_recalibration\\_of\\_speech\\_by\\_text](https://www.researchgate.net/publication/288058193_Phonetic_recalibration_of_speech_by_text)> Luettu 8.10.2017
- Keltner, Dacher, Oatley, Keith & Jenkins, Jennifer 2013. *Understanding Emotions*. 3. painos. Wiley, Hoboken.
- Krashen Stephen D 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. Saatavilla [www-osoitteessa](http://www-osoitteessa.com): <[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)> Luettu 3.7.2018.
- Krashen Stephen D. & Terrell, Tracy D. 1983. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Iso-Britannia: Pergamon Press Ltd.
- Laki sähköisen viestinnän palveluista 2014/917. Annettu Helsingissä 7.11.2014. Saatavilla [www-osoitteessa](http://www-osoitteessa.com) <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140917#L25P211>> Luettu 1.9.2018.
- Linnenbrink, Elizabeth 2007. The Role of Affect in Student Learning: A Multi-Dimensional Approach to Considering the Interaction of Affect, Motivation and Engagement. Teoksessa Schutz, Paul & Pekrun Reinhard (toim): *Emotion in Education*. The educational psychology series. Elsevier. 107–124.
- Livingstone, Sonia 1998. *Making sense of television. The psychology of audience interpretation*. Routledge, East Sussex. Toinen painos.
- Lonka, Kirsti 2015. *Oivaltava oppiminen*. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet* 2015. <[http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)> Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki. Luettu 8.11.2016
- MacIntyre, Peter & Gregersen Tammy 2012. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. Teoksessa *Studies in Second Language Learning and Teaching Vol 2, No 2*. Saatavilla [www-osoitteessa](http://www-osoitteessa.com) <<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/5009>> Luettu 6.7.2018.
- Mariotti, Cristina 2014. A Survey on Stakeholders' Perceptions of Subtitles as a Means to Promote Foreign Language Learning. Teoksessa Gambier, Yves, Caimi, Annamaria, Mariotti Cristina (toim.), *Subtitles and Language Learning: Principles, strategies and practical experiences*. Peter Lang Verlag.
- Markham, Paul, Peter, Lizette & McCarthy, Teresa 2001. The Effects of Native Language vs. Target Language Captions on Foreign Language Students' DVD Video Comprehension. Teoksessa *Foreign Language Annals Vol 34, NO. 3*. 439–445.
- Markham, Paul & Peter, Lizette 2003. The Influence of English Language and Spanish Language Captions on Foreign Language Listening/Reading Comprehension. Lehdessä *Journal of Educational Technology Systems Vol. 31(3) 2002-2003*. SAGE Publications. S. 331–341.
- Matamala, Anna, Oliver, Andreu, Aitor, Alvarez & Azpeitia, Andoni 2015. *The reception of intralingual and interlingual automatic subtitling: an exploratory study within*

*the HBB4ALL project*. Proceedings of the 37<sup>th</sup> Conference Translating and the Computer. London 12–17.

- Mitterer, Holger & McQueen James 2009. Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. Teoksessa Pelli, Denis (toim.): PLoS ONE 4(11): e7785. Saatavilla [www-osoitteessa: <https://doi.org/article/e9bb8f3a505d4dafa5abb807b635db01>](http://www-osoitteessa: <https://doi.org/article/e9bb8f3a505d4dafa5abb807b635db01>) Luettu 8.7.2018.
- Netflix 2018. *DIE WELLE ERFASST NETFLIX*. Tiedote. 18.4.2018. Berlin. Saatavilla [www-osoitteessa: <https://media.netflix.com/de/press-releases/the-wave-hits-netflix>](http://www-osoitteessa: <https://media.netflix.com/de/press-releases/the-wave-hits-netflix>) Luettu 20.7.2018
- Opetushallitus 2018. *Kielten opiskelu alkaa yhä useammin ensimmäisellä luokalla*. Verkkouutinen saatavilla [www-osoitteessa: <https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kieltenopiskelu\\_alkaa\\_yha\\_useammin\\_ensimmaisella\\_luokalla>](http://www-osoitteessa: <https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kieltenopiskelu_alkaa_yha_useammin_ensimmaisella_luokalla>) Julkaistu 12.1.2018. Luettu 22.9.2018.
- OPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Neljäs painos 2016. Helsinki. Saatavilla [www-osoitteessa: <https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf>](http://www-osoitteessa: <https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>) Luettu 4.9.2018.
- Oxford, Rebecca 1999. Anxiety and the language learner: new insights. Teoksessa Arnold, Jane (toim.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Pavesi, Maria & Perego, Elisa 2008. Tailor-Made Interlingual Subtitling as a Means to Enhance Second Language Acquisition. Teoksessa Díaz-Cintas, Jorge (toim.), *The Didactics of Audiovisual Translation*. John Benjamins Publishing Company. 215–225.
- Pekrun, Reinhard & Linnenbrink-Garcia, Lisa 2012. Academic emotions and student engagement. Teoksessa Christenson S., Reschly A., Wylie C. (toim) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston. 259–282.
- Pekrun, R, Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. Teoksessa P. A. Schutz, & R. Pekrun (toim.), *Emotion in education*. San Diego, CA. 13–36.
- Pietilä, Päivi & Lintunen Pekka 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (toim.) *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus. Tallinna. 14–19.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: Sanoma Pro.
- Richards, Jack & Rodgers, Theodore 2001. Approaches and Methods in Language Teaching. Toinen painos. Cambridge University Press.
- Rost-Roth 2010. Affektive Variablen/Motivation. Teoksessa Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (toim.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin/New York. De Gruyter. 876–886.
- Russell, James & Barrett, Lisa Feldman 1999. Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 76(5). 805–819.

- Russell, James 1980. A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology* 39(6). 1161–1178.
- Rösler, Dietmar 2010. Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Teoksessa Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (toim.). De Gruyter Mouton *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin/New York. De Gruyter. 1199–1213.
- Solmecke, Gert 2010. Vermittlung der Hörfertigkeit. Teoksessa: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (toim.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin/New York. De Gruyter. 969–975.
- Stevick, Earl W. 1999. Affect in learning and memory: From alchemy to chemistry. Teoksessa Arnold, Jane (toim.) *Affect in language learning*. Cambridge University Press. 43–57.
- Taylor, Gregory 2005. Perceived Processing Strategies of Students Watching Captioned Video. *Foreign Language Annals; Fall 2005* vol. 38, no. 3, Social Science Premium Collection. 422–427.
- Tiittula, Liisa 2012. Saavutettavuus: haaste kielensisäisen tekstityksen kehittämiseksi. Teoksessa Ruokonen, Minna, Leena Salmi & Nestori Siponkoski (toim.), *MikaEL. Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu. Vol. 6*. Saatavilla [www-osoitteessa](http://www-osoitteessa): <[http://www.cultureforall.info/doc/tutkimukset\\_ja\\_raportit/artikkeli\\_saavutettavuus\\_haaste\\_kielensisaisen\\_tekstityksen\\_kehittamiselle.pdf](http://www.cultureforall.info/doc/tutkimukset_ja_raportit/artikkeli_saavutettavuus_haaste_kielensisaisen_tekstityksen_kehittamiselle.pdf)> Luettu 15.4.2017
- Tiittula, Liisa & Rainò, Päivi 2013. Ohjelmatekstityksen laatu ja saavutettavuus vastaanottajan näkökulmasta. Teoksessa Kivilehto, Marja, Minna Ruokonen & Leena Salmi (toim.). *MikaEL. Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu. Vol. 7*. Saatavilla [www-osoitteessa](http://www-osoitteessa): <[https://sktl-fi-bin.directo.fi/@Bin/75bf636b64f736eaf2eaae558179b12/1537622714/application/pdf/319357/TiittulaRaino\\_MikaEL2013.pdf](https://sktl-fi-bin.directo.fi/@Bin/75bf636b64f736eaf2eaae558179b12/1537622714/application/pdf/319357/TiittulaRaino_MikaEL2013.pdf)> Luettu 15.4.2017
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu painos. Hansaprint Oy. Vantaa.
- Suojanen, Tytti, Koskinen, Kaisa & Tuominen, Tiina 2012. *Käyttäjäkeskeinen kääntäminen*. Tampere Studies in Language, Translation and Literature Series B1. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-osoitteessa](http://www-osoitteessa): <<http://tampub.uta.fi/handle/10024/66333>> Luettu 5.4.2016
- Tuominen, Tiina 2012. *The Art of Accidental Reading and Incidental Listening. An Empirical Study on the Viewing of Subtitled Films*. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tuominen, Tiina 2016. Työkaluina käyttäjäkeskeinen kääntäminen ja käytettävyydestä. Teoksessa Pitkäsalo, Eliisa & Isolahti, Nina (toim.) *Kääntäminen, tulkkaus ja multimodaalisuus. Menetelmiä monimuotoisten viestien tutkimiseen*. Tampere Studies in Language, Translation and Literature Series B3. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-osoitteessa](http://www-osoitteessa): <<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98951/978-952-03-0113-2.pdf?sequence=1>>



- Valli, Raine 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Vanderplank, Robert 2016. *Captioned media in Foreign Language Learning and Teaching*. Macmillan Palgrave.
- Vanderplank, Robert 2009. *Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning*. *Language Teaching* 45 (1): 1–37.
- Vanderplank, Robert 1988. *The value of teletext subtitles in language learning*. *ELT Journal* Volume 42, Issue 4. 272–281.
- Vertanen, Esko 2008. Ruututeksti tiedon ja tunteiden tulkkina. Teoksessa Oittinen, Riitta & Mäkinen, Pirjo (toim.), *Alussa oli käännös*. Tampereen yliopistopaino Oy. 131–153.
- Vulchanova, Mila, Aurstad, Lisa, Kvitnes, Ingrid & Eshuis, Hendrik 2014. As naturalistic as it gets: subtitles in the English classroom in Norway. Teoksessa *Frontiers in Psychology*. 2014;5:1510. 1–10.
- Watson, David & Tellegen, Anke 1985. Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*. Vol. 98, No. 2. 219–235.
- Winke, Paula, Gass, Susan & Sydorenko, Tetyana 2010. The Effects of Captioning Videos Used for Foreign Language Listening Activities. Teoksessa *Language Learning & Technology*. February 2010, Volume 14, Number 1. 65–86. Saatavilla [www-osoitteessa: <http://llt.msu.edu/vol14num1/winkegasssydorenko.pdf>](http://llt.msu.edu/vol14num1/winkegasssydorenko.pdf) Luettu 14.11.2017.
- Ylioppilastutkintolautakunta s.d. *Vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen sähköinen koe*. Saatavilla [www-osoitteessa: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Sahkoinen\\_tutkinto/fi\\_sahkoinen\\_kielikoe.pdf>](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/fi_sahkoinen_kielikoe.pdf) Luettu 12.4.2017
- Ylioppilastutkintolautakunta 2016. *Tiedote saksan kielen opettajille ja opiskelijoille. Saksan kielen sähköinen ylioppilaskoe syksyllä 2016*. Saatavilla [www-osoitteessa: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Sahkoinen\\_tutkinto/Tiedote\\_saksa\\_2016.pdf>](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/Tiedote_saksa_2016.pdf) Luettu 12.4.2017

## Liitteet

### Liite 1

Sähköposti emeritusprofessori Yves Gambierille 30.11.2016

*Arvoisa emeritusprofessori Yves Gambier,*

*olen Tampereen yliopiston monikielisen viestinnän ja käännöstieteen opiskelija ja teen tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaani. Tutkielmani aihe on ruutu- ja ohjelmatekstit ja saksan kielen oppijoiden kokemukset niistä, mutta tarkka näkökulma ei ole vielä täysin varmistunut.*

*Kirjoitan Teille siksi, että luin Cristina Mariottin artikkelista "A Survey on Stakeholder's Perceptions of Subtitles as a Means to Promote Foreign Language Learning" Euroopan komission rahoittamasta Subtitles and Language Learning -projektista, jossa olitte "expert-conseil". Mariottin artikkelissa mainitaan Suomi muutamaan kertaan erikseenkin, mutta haluaisin tietää, onko Suomen tuloksista vielä tulossa erillinen tieteellinen julkaisu? Erityisesti minua kiinnostaisi opettajien sekä 15–18-vuotiaiden tulokset.*

*Olisin erittäin kiitollinen, jos voisitte vastata.*

*Kunnioittaen*

*Maija Kokkonen*

Emeritusprofessori Yves Gambierin vastaus 2.12.2016

*Morning,*

*Here are my two answers:*

- *There is no and will not be separate publications according to language or country. It was a European project not a national one.*
- *We conducted surveys mainly on teachers, students (older than 15-18) and adults. The objectives was to compare data from different sources, not to focus on a single (national) group.*

*KR,  
YG*



## Liite 2

### Tiedote tutkimukseen osallistuville

**Tutkimus:** Monikielisen viestinnän ja käännöstieteen pro gradu -tutkielma

**Pyydän sinua osallistumaan tutkimukseen, jossa tutkitaan A-saksan lukioikäisten opiskelijoiden kokemuksia heidän katsoessaan saksankielistä elokuvakatkelmaa. Pehdyttyäsi tähän tiedotteeseen sinulla on mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta, jonka jälkeen sinulta pyydetään suostumus tutkimukseen osallistumisesta.**

#### **Tutkimuksen tarkoitus**

Tutkielmassa on tarkoitus saada lisää tietoa A-saksan opiskelijoiden kokemuksista saksankielisen elokuvan katselun aikana. Tutkimuksessa ei mitata opiskelijan saksan osaamista, vaan henkilökohtaiset elokuvan katseluun liittyvät ajatukset ja kokemukset ovat tutkielman keskiössä. Tutkimus suoritetaan Tampereen yliopiston Viestintätieteiden tiedekunnassa.

#### **Tutkimuksen kulku**

Tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa, että katsot yhdessä muun ryhmän kanssa 11 minuuttia kestävä katkelman saksalaisesta elokuvasta *Die Welle* ja vastaat digitaaliseen kyselylomakkeeseen tietokoneellasi. Opetusryhmä puolitetaan ja toinen puolikas katsoo katkelman eri luokassa. Katkelma katsotaan kahdessa eri osassa. Tutkija ja ryhmän lehtori rytmittävät elokuvakatkelman katselua ja ohjaavat kyselyn aloituksessa. Tutkimukseen osallistuminen ei edellytä sinulta muita toimenpiteitä eikä myöhempää ajallista panostusta.

#### **Tutkimukseen liittyvät hyödyt ja riskit**

Kun saadaan lisää tietoa opiskelijoiden kokemuksista, voidaan esimerkiksi pohtia, miten vieraiden kielten opetusmenetelmiä voisi parantaa. Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu henkistä, ruumiillista, taloudellista tai sosiaalista haittaa.

#### **Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen**

Vastaamalla kyselyyn sallit tutkijan lainata tutkimuksen kannalta olennaisia osia vastauksistasi kyseisessä pro gradu -tutkielmassa ja muissa tutkimuksesta kirjoitetuissa artikkeleissa. Kyselylomakevastaukset muodostavat tutkimuksen empiirisen aineiston, eli ne ovat tutkimuksessa merkittävässä roolissa.

Opiskelijoiden henkilöllisyys ei käy ilmi heidän vastauksistaan. Opiskelijoiden vastauksia ei kritisoida, arvoteta tai arvostella. Tutkimusaineistosta ilmeneviä tutkittavien tietoja ei käytetä heidän vahingokseen, halventamiseksi taikka loukkaamiseksi.

Annetuista vastauksista muodostettavaa tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään huolellisesti, ja se tuhoetaan tutkielman valmistuttua. Tutkimusaineistoa ei käytetä muihin kuin tutkimustarkoituksiin. Tutkimusaineistoa tai sen osia ei luovuteta tai kopioida ulkopuolisille.

#### **Vapaaehtoisuus**

Elokuvakatkelman katsominen ja kyselylomakkeeseen vastaaminen on vapaaehtoista. Opiskelija voi halutessaan keskeyttää elokuvakatkelman katsomisen sekä kyselyyn vastaamisen. Opiskelijalla on oikeus kysyä tutkimuksesta lisätietoja sekä ennen suostumuksensa myöntämistä/kieltämistä että sen jälkeen.

#### **Tutkimuksesta tiedottaminen**

Pro gradu -tutkielman suunniteltu valmistumisajankohta on vuonna 2018.

#### **Tutkijan yhteystiedot**

[Piilotettu]

### Liite 3

## Suostumuslomake

**Tutkimus:** Maija Kokkosen Monikielisen viestinnän ja käännöstieteen pro gradu -tutkielma

Minua on pyydetty osallistumaan yllämainittuun tieteelliseen tutkimukseen. Olen saanut sekä kirjallista että suullista tietoa tutkimuksesta ja mahdollisuuden esittää siitä tutkijalle kysymyksiä.

Vastaamalla kyselylomakkeeseen sallin tutkijan lainata niistä tutkimuksen kannalta olennaisia osia kyseisessä pro gradu -tutkielmassa ja muissa tutkimuksesta kirjoitetuissa artikkeleissa.

Ymmärrän, että luovuttamani materiaali käsitellään anonymisti ja että siinä esille tulleet asiat raportoidaan tutkimusjulkaisuissa siten, ettei henkilöllisyyttäni voida tunnistaa.

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuminen ei edellytä minulta myöhempiä toimenpiteitä.

**Suostun osallistumaan tutkimukseen:**

[Kaupungin nimi] \_\_. \_\_. 2017

\_\_\_\_\_  
Henkilön allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Nimenselvennys

**Suostumuksen vastaanottaja:**

[Kaupungin nimi] \_\_. \_\_. 2017

\_\_\_\_\_  
Tutkijan allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Nimenselvennys

Jos haluat tutustua valmiiseen tutkimukseen, voit jättää tutkijalle yhteystietosi alle (ei edellytä tutkimukseen osallistumista):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Liite 4

### Kysely A-saksan opiskelijoiden kokemuksista elokuvakatkelman katsomisen aikana

Kiitos, kun osallistut tutkimukseeni!

Tulet seuraavaksi näkemään katkelman saksalaisesta elokuvasta *Die Welle*. Elokuvassa on suomenkielinen tekstitys. Näet elokuvakatkelman kerran, mutta kahdessa osassa. Pyydän sinua nyt katsomaan ensimmäisen osan elokuvakatkelmasta. Katkelman katsomisen jälkeen klikkaa "Seuraava sivu" ja vastaa rauhassa kysymyksiin 1-2. Sen jälkeen näet toisen osan katkelmasta, ja voit sitten vastata kyselyn muihin kysymyksiin.

Kyselyn tarkoituksena on selvittää henkilökohtaisia tuntemuksia, joten juuri sinun ensimmäiset ajatuksesi ovat vastauksina erittäin arvokkaita. Vastauksesi ovat ehdottoman luottamuksellisia.

Kiitos osallistumisestasi!

## ELOKUVAKATKELMAN ENSIMMÄINEN OSA

1. Valitse sanat, jotka kuvaavat mielialaasi, kun katselit elokuvakatkelman ensimmäistä osaa. Voit valita useamman vaihtoehdon.

- |                                      |   |   |
|--------------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> rentoutunut | <input type="checkbox"/> ahdistunut       | <input type="checkbox"/> passiivinen    |
| <input type="checkbox"/> keskittynyt | <input type="checkbox"/> kiinnostunut     | <input type="checkbox"/> osaava         |
| <input type="checkbox"/> epävarma    | <input type="checkbox"/> epäonnistunut    | <input type="checkbox"/> lannistunut    |
| <input type="checkbox"/> onnistunut  | <input type="checkbox"/> tyytyväinen      | <input type="checkbox"/> jännittynyt    |
| <input type="checkbox"/> turhautunut | <input type="checkbox"/> hämmentynyt      | <input type="checkbox"/> päättäväinen   |
| <input type="checkbox"/> ylpeä       | <input type="checkbox"/> ratkaisukykyinen | <input type="checkbox"/> aktiivinen     |
| <input type="checkbox"/> pitkästynyt | <input type="checkbox"/> ärtyisä          | <input type="checkbox"/> huolestunut    |
| <input type="checkbox"/> rauhallinen | <input type="checkbox"/> iloinen          | <input type="checkbox"/> pystyvä        |
| <input type="checkbox"/> valpas      | <input type="checkbox"/> luottavainen     | <input type="checkbox"/> stressaantunut |
| <input type="checkbox"/> oivaltava   | <input type="checkbox"/> yllättynyt       | <input type="checkbox"/> innostunut     |

Muu, mikä/mitkä?

2. Miksi valitsit nämä sanat?

**Näet seuraavaksi katkelman toisen osion.**

**Kun olet nähnyt osion, paina "Seuraava sivu" ja vastaa kyselyn muihin kysymyksiin.**

## ELOKUVAKATKELMAN TOINEN OSA

3. Valitse sanat, jotka kuvaavat mielialaasi, kun katselit elokuvakatkelman **toista osaa**. Voit valita useamman vaihtoehdon.

- |                                      |   |   |
|--------------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> rentoutunut | <input type="checkbox"/> ahdistunut       | <input type="checkbox"/> passiivinen    |
| <input type="checkbox"/> keskittynyt | <input type="checkbox"/> kiinnostunut     | <input type="checkbox"/> osaava         |
| <input type="checkbox"/> epävarma    | <input type="checkbox"/> epäonnistunut    | <input type="checkbox"/> lannistunut    |
| <input type="checkbox"/> onnistunut  | <input type="checkbox"/> tyytyväinen      | <input type="checkbox"/> jännittynyt    |
| <input type="checkbox"/> turhautunut | <input type="checkbox"/> hämmentynyt      | <input type="checkbox"/> päättäväinen   |
| <input type="checkbox"/> ylpeä       | <input type="checkbox"/> ratkaisukykyinen | <input type="checkbox"/> aktiivinen     |
| <input type="checkbox"/> pitkästynt  | <input type="checkbox"/> ärtyisä          | <input type="checkbox"/> huolestunut    |
| <input type="checkbox"/> rauhallinen | <input type="checkbox"/> iloinen          | <input type="checkbox"/> pystyvä        |
| <input type="checkbox"/> valpas      | <input type="checkbox"/> luottavainen     | <input type="checkbox"/> stressaantunut |
| <input type="checkbox"/> oivaltava   | <input type="checkbox"/> yllättynyt       | <input type="checkbox"/> innostunut     |

Muu, mikä/mitkä?

4. Miksi valitsit nämä sanat?

## ELOKUVAKATKELMAN JÄLKEEN

5. Vaikuttivatko tekstitykset mielestäsi katselukokemukseesi? Perustele vastauksesi.

6. Haluaisitko katsoa saksan kielen oppitunneilla enemmän saksankielisiä elokuvia/ohjelmia, joissa on suomenkieliset tekstitykset? Miksi/miksi et?

**TAUSTATIETOJA (1/2)**  
**Vastaa ystävällisesti väittämiin.**

7. Olin nähnyt elokuvan *Die Welle* aikaisemmin.

- ☐ Kyllä
- ☐ En
- ☐ En osaa sanoa
- ☐ Muu (täsmennä)

8. Katsoessani vieraskielisiä elokuvia/ohjelmia, elokuvan/ohjelman tekstitykset ovat suomeksi

- ☐ aina, kun katson vieraskielistä elokuvaa/ohjelmaa
- ☐ joskus, kun katson vieraskielistä elokuvaa/ohjelmaa
- ☐ ei koskaan, kun katson vieraskielistä elokuvaa/ohjelmaa
- ☐ en katso vieraskielisiä elokuvia/ohjelmia
- ☐ Muu (täsmennä)

9. Katson vapaa-ajallani saksankielisiä elokuvia/ohjelmia

- ☐ joka päivä
- ☐ joka viikko
- ☐ joka kuukausi
- ☐ harvemmin kuin kerran kuukaudessa
- ☐ en katso vapaa-ajallani saksankielisiä elokuvia/ohjelmia
- ☐ Muu (täsmennä)

10. Aloitin saksan opiskelun

- ☐ 3. luokalla
- ☐ 5. luokalla
- ☐ 7. luokalla
- ☐ Muu (milloin?)



## TAUSTATIEETOJA (2/2)

11. Minkälainen mielialasi oli tänään **ennen** elokuvakatkelman katsomista? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- |                                      |   |   |
|--------------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> rentoutunut | <input type="checkbox"/> ahdistunut       | <input type="checkbox"/> passiivinen    |
| <input type="checkbox"/> keskittynyt | <input type="checkbox"/> kiinnostunut     | <input type="checkbox"/> osaava         |
| <input type="checkbox"/> epävarma    | <input type="checkbox"/> epäonnistunut    | <input type="checkbox"/> lannistunut    |
| <input type="checkbox"/> onnistunut  | <input type="checkbox"/> tyytyväinen      | <input type="checkbox"/> tyytyväinen    |
| <input type="checkbox"/> turhautunut | <input type="checkbox"/> hämmentynyt      | <input type="checkbox"/> päättäväinen   |
| <input type="checkbox"/> ylpeä       | <input type="checkbox"/> ratkaisukykyinen | <input type="checkbox"/> aktiivinen     |
| <input type="checkbox"/> pitkästynyt | <input type="checkbox"/> ärtyisä          | <input type="checkbox"/> huolestunut    |
| <input type="checkbox"/> rauhallinen | <input type="checkbox"/> iloinen          | <input type="checkbox"/> pystyvä        |
| <input type="checkbox"/> valpas      | <input type="checkbox"/> luottavainen     | <input type="checkbox"/> stressaantunut |
| <input type="checkbox"/> oivaltava   | <input type="checkbox"/> yllättynyt       | <input type="checkbox"/> innostunut     |

Muu, mikä/mitkä?

12. Voit halutessasi perustella, miksi valitsit nämä sanat. **Kun olet valmis, paina "Lähetä vastaukset".**

## Liite 5

Kyselylomakkeen kysymykset 6 ja 8 opiskelijoille, jotka katsoivat katkelman ohjelmatekstittynä

6. Haluaisitko katsoa saksan kielen oppitunneilla enemmän saksankielisiä elokuvia/ohjelmia, joissa on saksankieliset tekstitykset? Miksi/miksi et?



8. Katsoessani vieraskielisiä elokuvia/ohjelmia, tekstitykset ovat samalla kielellä kuin puhe (niin kuin äsken näkemässäsi katkelmassa)

- ☐ aina, kun katson vieraskielistä elokuvaa/ohjelmaa
- ☐ joskus, kun katson vieraskielistä elokuvaa/ohjelmaa
- ☐ ei koskaan, kun katson vieraskielistä elokuvaa/ohjelmaa
- ☐ en katso vieraskielisiä elokuvia/ohjelmia
- ☐ Muu (täsmennä)



## **Deutsche Kurzfassung**

Universität Tampere  
Fakultät für Kommunikationswissenschaften  
Masterstudiengang Multilinguale Kommunikation und Translationswissenschaft,  
B-Arbeitssprache Deutsch

KOKKONEN, MAIJA: Wie fühlen sich Untertitel an? - Eine Rezeptionsstudie zu Emotionen und Lernerfahrungen, die ein Filmausschnitt mit inter- bzw. intralingualen Untertiteln bei A2-Schüler\*innen der finnischen gymnasialen Oberstufe hervorruft

Masterarbeit: 88 Seiten  
Anhang: 5 Stück  
Deutsche Kurzfassung: 15 Seiten  
Oktober 2018

### **1 Einleitung**

Im Fremdsprachenunterricht werden oft multimodale Filme, Fernsehserie oder Videos gezeigt, um das Sprachenlernen zu unterstützen. Lehrer\*innen sind sich oft nicht sicher, welche Untertitel sie verwenden sollen. Denn möchten sie Untertitel benutzen, so gibt es in der Regel zwei Möglichkeiten: interlinguale Untertiteln, auch Standarduntertitel genannt, bei denen das Audio in der Fremd- und der Untertitel in der Muttersprache ist, und intralinguale Untertitel, die ursprünglich für Hörgeschädigte gedacht waren. Bei diesen sind sowohl Audio als auch Untertitel in der Fremdsprache.

Es gibt nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen dazu, inwiefern sich inter- und intralinguale Untertitel für das Sprachenlernen im Sprachunterricht eignen. Es gibt einige Forschungsarbeiten, die sich in der Regel mit der Fremdsprache Englisch befassen und in denen zudem meist der Lernerfolg überprüft wird, indem z.B. das Beherrschen des Vokabulars eines Videos oder Hör- und Leseverständnis gemessen werden, (s. Birulés & Soto-Faraco 2016; Markham & Peter 2003; Baltova 1999), aber es fehlt in diesen Arbeiten meist die Perspektive der Lernenden. Außerdem erscheint es sinnvoll, nicht nur das Englisch- sondern auch das Deutschlernen zu untersuchen. Ziel dieser Arbeit ist es demnach, eben diese Lücke zu füllen. Deshalb soll untersucht werden, welche Emotionen Schüler\*innen im ersten (SAA2) bzw. zweiten (SAA6) Jahr der finnischen gymnasialen Oberstufe, die Deutsch als lange Fremdsprache lernen, erleben, während sie audiovisuelles Material mit inter- bzw. intralingualen Untertiteln ansehen. Neben den Emotionen der Lernenden, die das Lernen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können, steht die Einschätzung des eigenen Lernerfolgs im Fokus

dieser Arbeit, die eine Rezeptionsstudie darstellt. Zudem soll aus einer lernerorientierten Perspektive heraus eine Empfehlung dazu ausgesprochen werden, welche Untertitel für die gymnasiale Oberstufe besser geeignet sind.

In dieser Rezeptionsstudie geben die Zuschauer selbst Auskunft über ihre Erfahrungen, dementsprechend besteht das Forschungsmaterial aus Umfrageantworten, in denen die Schüler\*innen Auskunft über ihre Emotionen beim Ansehen des Filmausschnitts und ihre Einstellung, den inter- bzw. intralingualen Untertiteln gegenüber, geben. Dem dimensionalen Modell der Emotionen entsprechend, wird in den Antworten nach bestimmten Gefühlsregungen gesucht. Laut dieser Theorie sind besonders positive und gleichzeitig aktivierende Emotionen, wie beispielsweise Interesse oder Aufmerksamkeit, für das Lernen förderlich (Pekrun & Linnenbink-Garcia 2012: 261; Watson & Tellegen 1985: 220–222; Russell 1980: 1163–1164).

Wenn die Fremdsprachlernenden audiovisuelle Materialien in der Freizeit gucken, lernen sie unabsichtlich, im Schulkontext dagegen führt das gleiche Verhalten zu absichtlichem Lernen (Caimi 2013: 168). Die Hypothese lautet deshalb, dass interlinguale Untertitel zu positiven, aber gleichzeitig auch passivierenden Gefühlen führen als intralinguale, weil das Ansehen eines fremdsprachigen Films mit finnischen Untertiteln für finnische Lernende gewohnt ist. Deutsche und somit fremdsprachige Untertitel dagegen stellen eine größere Herausforderung dar, u.a. weil diese in der Freizeit kaum genutzt werden. Gleichzeitig ist jedoch zu vermuten, dass intralinguale Untertitel aufgrund dieser Herausforderung und durch den Schulkontext zu mehr aktivierenden Emotionen führen, so dass der Lernerfolg von den Lernenden, die den Ausschnitt mit intralingualen Untertiteln angesehen haben, größer eingeschätzt wird. Über die Unterschiede zwischen den beiden Jahrgängen kann jedoch aufgrund widersprüchlicher früherer Untersuchungen keine Vorhersage getroffen werden.

## **2 Untertitel als Hilfe beim Sprachlernen**

Das Lesen audiovisuelle Übersetzungen unterstützt ein lebenslanges und autonomes Sprachenlernen (Bravo 2010: 271), denn untertitelte Programme bilden eine multimodale Gesamtheit, die die Zuschauer\*innen herausfordert (Tuominen 2012: 27). Auch Sprachlerner\*innen benötigen für die Verarbeitung dieser Programme unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten, insbesondere die rezeptiven, genauer gesagt das Lesen und Hören. Da der Input gleichzeitig

visuell und auditiv ist, spricht man auch von Hör-Sehverstehen-Fertigkeit. (Faistauer 2010: 961–962.)

Während die Schüler\*innen Hör- und Lesefertigkeiten erwerben, begegnen sie voraussichtlich Problemen. In Hörverständnisübungen kann der\*die Lernende weder die Geschwindigkeit, noch die Lautstärke oder das Thema des Textes beeinflussen (Brunfaut & Révész 2015: 145, 159–164). Dies kann bei den Lernenden zu Unsicherheit führen, wenn sie die Lautgestalt nicht erkennen oder die Wörter in einem ununterbrochenen Lautstrom kaum segmentieren können. Aufgrund dieser Unsicherheit versuchen Lernende oft, den gehörten Text in die Muttersprache zu übersetzen, was sehr zeitaufwendig ist und zudem eine Fehlerquelle darstellen kann. (Solmecke 2010: 970.) Die Fertigkeiten, die Lernende für die Bewältigung einer Hörverständnisübung nutzen, werden auch beim Ansehen audiovisueller Materialien eingesetzt. Obwohl audiovisuelle Programme im Unterricht eine motivierende Wirkung und weitere positive Effekte haben (Mariotti 2014: 89–90), sollte man ihren Schwierigkeitsgrad nicht unterschätzen.

Sowohl intra- als auch interlinguale Untertitel bieten im Hinblick auf den Lernprozess Vorteile. Bedingt durch die Methodenwahl, konzentrierten sich bisherige Untersuchungen meist auf das messbare Können, wie z.B. das Verständnis oder das Beherrschen des Vokabulars und der Idiome (s. Vulchanova et al. 2015; Bravo 2010; Markham ja Peter 2003). Es werden nur selten die Perspektive der Lernende oder ihre Erfahrungsberichte, die oft nur ein Nebenprodukt der Forschung sind, berücksichtigt. Im Folgenden werden einige Beispiele für ebenjene Forschungsarbeiten vorgestellt. In manchen dieser Arbeiten werden Gruppen verglichen, in denen untertiteltes und nicht-untertiteltes Material angesehen wurde, aber es gibt kaum Forschungsarbeiten, in denen interlingualen Untertitel aus der Perspektive der Lerner\*innen heraus betrachtet werden.

## **2.1 bisherige Erfahrungen von Lernenden mit intra- und interlingualen Untertiteln**

Laut diverser Forschungsarbeiten berichten die Lernenden, dass intralinguale Untertitel dabei behilflich sein können, schnelle und authentische Rede zu verstehen und neue Worte zu erkennen (Vanderplank: 1988). Sie helfen jedoch nicht nur beim Verstehen, sondern auch beim Lernen und zudem erleichtern sie später das Erinnern der Vokabeln (Bravo 2010: 280–281; Díaz Cintas & Fernandez Cruz 2008: 207; Gambier 2007: 100; Baltova 1999: 41). Die Lernenden geben zudem an, dass sie sich mit Untertiteln besser konzentrieren können (Bravo 2010: 280–281).

Jedoch rufen laut den Lernenden die Fremdsprachigkeit im Text, die vorausgesetzte Lesegeschwindigkeit und die vorausgesetzten Vorkenntnisse Schwierigkeiten hervor (Bravo: 280–281), wobei diese, wie u.a. in der Studie von Díaz Cintas & Fernandez Cruz (2008) erwähnt wird, besonders am Anfang auftreten.

Die interlingualen Untertitel finden die Lerner\*innen im Hinblick auf das Verstehen sehr oder zumindest etwas hilfreich. Zwar gaben die Lernende an, dass die Untertitel manchmal zu schnell seien und von dem Bild ablenken. Ganz ohne Untertitel könnten sie sich aber schnell frustriert fühlen. (Mariotti 2014: 94.) Durch die interlingualen Untertitel wird verständlicher Input leichter erreichbar: man kann eine Sprache, die kaum verstanden wird, nicht lernen und die Untertitel füllen mögliche Lücken zwischen Ausgangs- und Zielsprache. Das Unvermögen, den Inhalt zu interpretieren, kann zu Frustration führen, die wiederum das Lernen negativ beeinflussen kann. (Ghia 2012: 27.)

## **2.2 Vorteile der jeweiligen Untertitel und Anwendungsempfehlungen**

Frühere Forschungsarbeiten zeigen auch, dass interlinguale Untertitel das Vokabellernen (d'Ydewalle & Pavakanum 1997) und das generelle Verstehen einer Fremdsprache fördern können (Pavesi & Perego 2008: 216). Intralingualen Untertitel hingegen haben andere Vorteile: Sie bieten den Sprachenlernenden lexikalische Informationen, die die Analyse der phonetischen Hinweise unterstützen (Keetels, Schakel, Bonte & Vroomen 2015: 3), und helfen so beim Segmentieren der Worte in einem anderenfalls unverständlichen Redestrom (Winke et al. 2010: 65). Zudem erleichtern intralinguale Untertitel das Erkennen der Worte (Baltova 1999: 41; Vanderplank 2010: 15) und helfen beim Elaborieren dieser (Gambier 2007: 102), u.a. weil diese mehrere Kanäle für die Rezeption der Information anbieten (Baltova 1999: 41).

Obwohl beide Untertitelarten Vorteile bieten, werden sie für unterschiedliche Lerner\*ingruppen empfohlen. Danan (2004: 75) führt an, dass interlinguale Untertitel für Anfänger besser geeignet seien, aber Pavesi und Perego (2008: 216) sind der Meinung, dass sich interlinguale Untertitel auch für Fortgeschrittene eignen, denn der Vergleich zwischen Ausgangs- und Zielsprache verlange große, kognitive Anstrengung. Diese begünstige das Sprachenlernen.

Taylor (2005: 425) empfiehlt intralinguale Untertitel nicht für Anfänger\*innen, weil die multimodale Gesamtheit mit fremdsprachigen Untertiteln verwirrend und störend wirken könne.

Diese Untertitel eignen sich besser für Lernende, die mehr Erfahrung im Lesen und Hören vorweisen können und bereits effektive Strategien für das Verstehen audiovisueller Materialien entwickelt haben. Das heißt, intralinguale Untertitel eignen sich für mittlere und fortgeschrittene Lernniveaus (Díaz Cintas & Fernández Cruz 2008: 208; Taylor 2005: 423).

Vanderplank (1988: 257) dagegen führt an, dass intralinguale Untertitel am Anfang von allen Lernenden als störend empfunden werden können. Mit der Zeit finden diese aber Mechanismen, um die Verwirrung zu minimieren und den Gewinn zu maximieren. Lernende geben ebenfalls an, dass ihre Einstellung zu intralingualen Untertiteln positiv ist, obwohl sie nicht viel Nutzen aus diesen ziehen können (Taylor 2005: 423). Danan (2004: 75) sagt, dass intralinguale Untertitel die Lernenden beruhigen und sie zum Weitergucken animieren. Als Vergleich diene Danan (2004: 75) nicht-untertiteltes Material.

Die vorangegangene Erörterung zeigt, dass es bezüglich der Eignung der Untertitel für bestimmte Gruppen von Fremdsprachenlerner\*innen keine Einigkeit herrscht. Stattdessen ergeben sich verschiedene Perspektiven, die genauer untersucht werden sollten. Gambier (2007: 109) schlägt vor, dass besonders die Wirkung der Emotionen der Lernenden auf das Fremdsprachenlernen in Verbindung mit den Untertiteln näher erforscht werden sollte.

### **3 Die Wirkung der Gefühle auf das Lernen**

Emotionen können als Reaktionen darauf, ob bzw. wie sich Bedürfnisse und Ziele verwirklichen (Stevick 1999: 44) sowie als Reaktionen auf Herausforderungen und Möglichkeiten (Keltner, Oatley & Jenkins 2014: 27) definiert werden. Laut Lonka (2015: 133) kann sich eine Emotion auf verschiedene Weise äußern: Sie ist ein subjektiver Gefühlszustand (man kann sich z.B. irritiert fühlen), der sich zum Teil auch durch physiologische Reaktionen zeigt (schnelle Herzschläge). Die Äußerung der Emotionen kann verbal (z. B. Lob) oder nonverbal (z.B. Gesichtsausdruck) sein. Eine kognitive Interpretation gibt der Emotion eine Bedeutung: Zustand, Äußerung und physiologische Reaktion brauchen eine Erklärung. In dieser Arbeit steht die kognitive Interpretation im Fokus, da die Schüler\*innen sich selbst zu ihren Emotionen äußern.

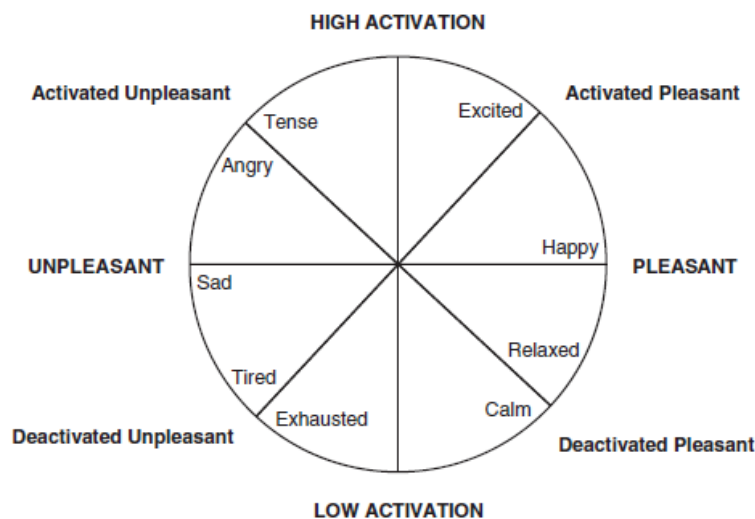
#### **3.1 Emotionen, die das Lernen unterstützen und verhindern**

Emotionen, die im Lernkontext auftreten, werden akademische Emotionen genannt (Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002: 92). Sie haben eine Wirkung auf die Motivation, die Verarbeitung

der Information und die Lernstrategien der Lernenden. Sie können zudem das Lernen unterstützen oder erschweren (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012: 259, 262–263).

Für die Betrachtung von Emotionen, die auf das Lernen wirken, ziehen u.a. Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2012) und Lonka (2015) das dimensionale Modelle der Emotionen heran, da so das Zusammenspiel von Emotionen und Lernen besser analysiert werden kann. Im dimensionalen Modell der Emotionen werden Emotionen mithilfe von zwei aufeinander bezogenen Skalen beschrieben: positiv oder negativ (bzw. angenehm oder unangenehm) und aktivierend oder passivierend (bzw. beruhigend oder erregend) (s. Bild 1 Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012: 261; Russell 1980: 1163–1164). Emotionen können gleichzeitig positiv und passivierend, positiv und aktivierend, negativ und aktivierend oder negativ und passivierend sein. (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012: 261; Russell 1980: 1163–1164; Watson & Tellegen 1985: 220–222; Barrett, Mesquita, Ochsner & Gross 2007: 377.)

Bild 1 Skalen des dimensional Modells der Emotionen: Erregung (*activation*) und Angenehmigkeit (*pleasantness*)



Für das Lernen sind die aktivierenden Emotionen günstig, am lernfördernden jedoch sind gleichzeitig positive und aktivierende Emotionen (Lonka 2015: 137). Diese unterstützen das Zurückgreifen auf flexible, kreative und tiefe Lernstrategien (Pekrun 2014: 13) und stärken die Motivation (Pekrun et al. 2007: 26), welche als wichtige Voraussetzung für das Lernen gilt. Beispiele für positiv-aktivierende Emotionen sind Begeisterung und Wachsamkeit (Pekrun et al. 2007: 26). Sehr wichtig für das Lernen ist laut Lonka (2015: 137) das positiv-aktivierende Gefühl der Interessiertheit. Dies ist ein psychologischer Zustand, in dem ein



Mensch positiv gestimmt und kognitiv konzentriert ist (Hidi & Renninger 2006: 112), und der den/die Lerner\*in neugierig macht, ihn\*sie dazu antreibt, nach neuer Information zu suchen (Lonka 2014: 137–138). Es ist aber nicht eindeutig, ob diese Konzentriertheit immer positiv ist, da sich eine zu intensive Konzentriertheit vielleicht belastend anfühlen kann.

Da Emotionen so komplex sind, spielen die anderen Skalen im Zusammenhang mit den Lernbedingungen ebenfalls eine Rolle. Zum Beispiel bei der kreativen Problemlösung hilft ein stark aktivierendes Gefühl, das jedoch sogar negativ sein kann, wie Ärgern. Ein positiv-passivierendes Gefühl dagegen, wie etwa Entspannung, wirkt weniger effektiv. (De Dreu, Baas & Nijstadet 2008: 753.) Dennoch, obwohl sie im ersten Moment die Motivation, sich Mühe zu geben, sogar herabsetzen können, können sie später die Motivation, noch einmal anzufangen, verstärken (Pekrun 2014: 12). Für das Lernen am ungünstigsten sind negativ-passivierende Emotionen, wie Teilnahmslosigkeit, denn diese können das Lernen sogar merklich behindern. Die negativ-aktivierenden Gefühle erlauben dem Lerner immerhin noch, oberflächliche Lernstrategien (z.B. auswendig lernen) anzuwenden, aber negativ-passivierende Gefühle lassen nicht einmal das zu. (Pekrun et al. 2007: 26).

Emotionen werden im dimensionalen Modell der Emotionen stark in Kategorien eingeteilt und es wird nicht darauf geachtet, worauf sich die Emotionen richten oder wovon sie ausgelöst werden (s. z.B. epistemische Emotionen von Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012: 262). Trotzdem kann man zusammenfassend sagen, dass es wichtig ist, im Sprachunterricht positiv-aktivierende Gefühle zu fördern, wenn man im Klassenzimmer den Lernerfolg verbessern und die Lernenden motivieren möchte.

### **3.2 Die Hypothese des affektiven Filters**

Wie bereits festgestellt wurde, haben Emotionen einen erheblichen Einfluss auf das Lernen. Die Hypothese des affektiven Filters von Stephen C. Krashen ja Tracy D. Terrell (1983) hilft dabei, affektive Variablen differenziert zu betrachten, und wird auch von Übersetzungswissenschaftler\*innen, wie beispielsweise von Vanderplank (2016), Ghia (2012), Díaz-Cintas & Fernández Cruz (2008), im Zusammenhang mit, durch audiovisuelles, Untertiteltes Material gestütztem, Lernen erwähnt.

Mit dem affektiven Filter soll gezeigt werden, wie affektive Variablen auf das Lernen einer Fremdsprache wirken und wie effektiv die Lernenden den Sprachinput, abhängig von der Situation und den Lernumständen, aufnehmen können (Krashen 1982: 30–31). Besonders Moti-

vation, Selbsteinschätzung und Angst, die von einer Aufgabe oder Situation ausgelöst werden kann, spielen eine große Rolle (Krashen 1982: 31; Díaz-Cintas & Fernández Cruz 2008: 204). Je niedriger die Motivation und das Selbstvertrauen eines\*einer Lernenden sind, desto wirksamer ist der Filter. Je wirksamer der Filter ist, desto unwahrscheinlicher ist es, dass der sprachliche Input prozessiert wird. Ist der Filter kaum oder gar nicht wirksam, kann der Input jedoch problemlos aufgenommen werden. (Krashen 1982: 31; Rost-Roth 2010: 877.)

Kritisiert wurde, neben der Pauschalität des Filters, auch die schwierige empirische Beweisbarkeit (Pietilä & Lintunen 2014: 74), dennoch ist die Theorie insofern nützlich da sie die Wichtigkeit eines natürlichen, verständlichen Inputs und einer positiven, ermunternden Lernumgebung, verdeutlicht (Pietilä & Lintunen 2014: 74).

Díaz Cintas und Fernández Cruz (2008: 204), Ghia (2012: 11) und Vanderplank (2016: 30) führen an, dass das audiovisuelle Material die Verarbeitung des Inputs positiv beeinflussen könnte, solange das Material interessant und nicht allzu schwer für die Lernenden ist (Díaz Cintas & Fernández Cruz 2008: 203; Danan 2004: 71).

### **3.3 Informationen über Emotionen mithilfe von Rezeptionsforschung**

Wenn audiovisuelles Material angesehen wird und der\*die Rezipient\*in, seine\*ihre Erfahrungen oder der Prozess der Rezeption im Mittelpunkt der Forschung sind, handelt es sich um eine Rezeptionsforschung. Jede Rezeptionssituation und -erfahrung ist individuell (Tuominen 2016: 27), deshalb muss die Rezipient\*innen selbst zu ihren Gefühlen befragt werden (Barrett, Mesquita, Ochner & Gross 2007: 376–377) z. B. mithilfe von Fragebögen (Suojanen, Koskinen & Tuominen 2012: 88).

In dieser Arbeit werden bestimmte Elemente der Rezeption, nämlich Emotionen und die Einschätzung des eigenen Lernens, betrachtet, demnach wird die Mikroebene der Rezeption betrachtet (Tuominen 2013: 57).

## **4 Forschungsmaterial und -Methode**

Als Forschungsmaterial dieser Arbeit dienen Umfrageantworten von dreißig Schüler\*innen einer finnischen gymnasialen Oberstufe, die bereits seit der finnischen Grundschule Deutsch als zweite Fremdsprache lernen (Lernmenge A2) und deren Sprachniveau zur Zeit der Studie zwischen A2.2 und B1.1 laut Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen liegt. Die Schüler\*innen aus zwei verschiedenen Kursen, die im ersten (SAA2) bzw.

zweiten (SAA6) Jahr der gymnasialen Oberstufe stattfinden, wurden in insgesamt vier Gruppen aufgeteilt: Gruppe 1 und 2 sind aus dem ersten, Gruppe 3 und 4 aus dem zweiten Jahrgang, wobei die Schüler\*innen aus den Gruppen 1 und 3 interlinguale und die Probanden aus den Gruppen 2 und 4 intralinguale Untertitel zu sehen bekamen. Es gibt also zwei Variablen: die Sprache der Untertitel und der Deutsch als Fremdsprache -Kurs in der gymnasialen Oberstufe. Da die Schüler\*innen minderjährig sind, wurde auf eine ethisch korrekte Durchführung geachtet.

In den Umfrageantworten geben die Schüler\*innen Auskunft über ihre Emotionen, die sie während des Ansehens des 11-minütigen Filmausschnitts aus dem deutschen Film Die Welle (2008) mit inter- bzw. intralingualen Untertiteln, erlebten, wobei der Ausschnitt in zwei Teilen geteilt wurde. Das Formular enthält Multiple-Choice- sowie offene Fragen. Am Anfang wählen die Schüler\*innen aus dreißig gegebenen Adjektiven diejenigen aus, die ihre Emotionen beim Ansehen des Films am besten beschreiben, und erklären dann, warum sie diese gewählt haben. Erst danach werden direkt Fragen zu den Untertiteln und ihrer Wirkung gestellt. Im Anschluss daran geht es darum, ob die Schüler\*innen im Unterricht gern audiovisuelle Materialien mit den Untertiteln, mit denen sie den Ausschnitt gesehen haben, anschauen möchten. Durch diese Fragen erhält man Auskunft über die Emotionen und Einstellungen der Schüler\*innen zu audiovisuellem untertiteltem Material.

In den Antworten werden, dem Prinzip der dimensionalen Emotionstheorie entsprechend, nach Gefühlserfahrungen, die die Lernerfahrung charakterisieren, sowie für deren Gründe gesucht: Es wurde z.B. geguckt, ob die Sprache bzw. der Film selbst unterschiedliche Gefühle wecken könnte. Zudem wird darauf geachtet, ob die Untertitel eventuell spontan erwähnt werden, und überlegt, wie wirksam der affektive Filter in jeder Gruppe ist.

Es handelt sich bei dieser Forschung um eine qualitative Inhaltsanalyse. Der Schreiberin dieser Arbeit ist bewusst, dass die Emotionsworte individuell verstanden werden können, und dass die Interpretation der sprachlichen Antworten nicht vollständig objektiv sein kann.

## **5 Ergebnisse der Rezeptionsstudie**

### **5.1 Kurs SAA2, intralinguale Untertitel**

Zu dieser Gruppe gehörten 8 Schüler\*innen, die das erste Jahr der gymnasialen Oberstufe besuchen. Obwohl zu Beginn des Filmausschnitts auch positive Emotionen beobachtet wer-

den konnten, bewerteten die Schüler\*innen dieser Gruppe das Ansehen als anstrengend und gaben an, dass sie sich stark konzentrieren mussten. Bei den genannten Emotionen lässt sich eine breite Streuung und große individuelle Unterschiede beobachten. Nicht nur die ausgewählten Emotionsadjektive, sondern auch die Erfahrungsberichte legen die Vermutung nahe, dass sowohl positive, als auch negative, aktivierende und passivierende Emotionen erlebt wurden. Konzentriertheit, Interesse, Unsicherheit, Verwirrung, Aktivsein und Wachsamkeit waren die Emotionen, die in den Antworten am häufigsten ausgedrückt wurden. Im zweiten Fragebogen, der nach dem zweiten Teil des Filmausschnitts ausgefüllt wurde, konnte eine Veränderung beobachtet werden: die erlebten Emotionen tendierten nun eher in die negative Richtung, obwohl diese meist aktivierend waren.

Als mögliche Gründe für die beobachteten, gemischten Emotionen lassen sich hauptsächlich die deutsche Sprache, sowie die damit einhergehenden Herausforderungen und Schwierigkeiten beim Verstehen des Textes, anführen. Die Schüler\*innen meinten, dass die gesprochene und geschriebene Sprache zu schnell sei. Deshalb hatten sie, besonders im zweiten Teil, das Gefühl, viele Informationen zu verpassen. Dennoch waren die Schüler\*innen der Ansicht, dass deutschsprachige Untertitel das Verstehen fördern und zudem Vorteile für Wortschatz, Hörverständnis und das Anstellen von Schlussfolgerungen bieten können.

Zudem gaben die Schüler\*innen an, dass sie auch in Zukunft audiovisuelles Material mit deutschen Untertiteln anschauen möchten, obwohl das vorangegangene Erlebnis, den Filmausschnitt mit intralingualen Untertiteln anzusehen, eher widersprüchlich, teils sogar ziemlich negativ wahrgenommen worden war und die Schüler\*innen zudem oft nur bedingt das Gefühl hatten, etwas gelernt zu haben. Trotz allem scheinen die Lernenden bereit zu sein, die sofortige Befriedigung zugunsten einer langfristigen Entwicklung der eigenen Fähigkeiten aufzuschieben.

## **5.2 Kurs SAA2, interlinguale Untertitel**

Diese Gruppe, zu der ebenfalls 8 Schüler\*innen aus dem ersten Jahrgang gehörten, berichtete ebenfalls von gemischten Emotionen, die jedoch mit der Filmhandlung und -stimmung zusammenhingen – die Schüler\*innen fühlten sozusagen mit den Protagonisten des Films mit, während sie den Ausschnitt sahen. Die Schüler\*innen richteten ihre Aufmerksamkeit zwar hauptsächlich auf den Film, aber einige erwähnten spontan auch die deutschsprachige Tonspur. So meinte beispielsweise eine/ein Schüler\*in, sie/er sei wachsender, wenn sie/er sich einen nicht finnisch- oder englischsprachigen Film an-

schaue. Die finnischsprachigen Untertitel wurden im Gegensatz zum Audio nicht kommentiert.

Obwohl die Untertitel nicht von den Schüler\*innen aus in den Antworten thematisiert wurden, sagten sie später, ihnen hätten die Untertitel beim Verstehen geholfen. Nur wenige äußerten sich dazu, ob sie etwas gelernt haben oder nicht. Diejenigen, die es dennoch taten, meinten, dass ein Film mit interlingualen Untertiteln das Hörverständnis fördere und den Wortschatz erweitere. Das Ansehen des Filmausschnitts mit interlingualen Untertiteln wurde in dieser Gruppe im Allgemeinen positiv und meist zudem auch aktivierend bewertet.

### **5.3 Kurs SAA6, intralinguale Untertitel**

Diese Gruppe bestand aus 6 Schüler\*innen, die bereits im zweiten Jahr der gymnasialen Oberstufe waren. Bei der Untersuchung stellte sich heraus, dass diese Schüler\*innen die stärksten positiv-aktivierende Emotionen erlebten, wobei am häufigsten Konzentration, Interesse und - besonders im zweiten Teil - Begreifen beobachtet werden konnten. Diese Emotionen wurden v.a. durch die deutsche Sprache, die sowohl in den Untertiteln als auch in der Tonspur dominierte, hervorgerufen. Bevor die Schüler\*innen das Gefühl hatten, etwas zu begreifen, spürten sie oft, dass sie vor einer Herausforderung stehen und dass sie kognitiv aktiv und konzentriert sein müssen, um diese zu überwinden. Dementsprechend schätzten sie den eigenen Könnenszuwachs und den Lernerfolg hinterher groß ein. In einigen Antworten wurde auch der Film als Ursache für die erlebten Emotionen genannt, aber die Analyse dieser legt die Interpretation nahe, dass diese Kommentierenden den Inhalt des Films besser verstehen und so stärker mitfühlen konnten. Im Allgemeinen empfanden die Schüler\*innen den Film als interessant.

Die deutschsprachigen Untertitel wurden in einigen Antworten sogar von den Kommentierenden als einer der Auslöser für die erlebten Emotionen identifiziert. Generell schätzten die Schüler\*innen dieser Gruppe, dass intralinguale Untertitel im Bezug auf das Lese- und Hörverständnis sowie beim Lernen von Vokabeln nützlich sein können.

### **5.4 Kurs SAA6, interlinguale Untertitel**

Die Erfahrungen der 6 Schüler\*innen dieser Gruppe waren durchgehend positiv, wobei sie sowohl positiv-aktivierende als auch positiv-passivierende Emotionen erlebten. Sie fühlten sich u.a. konzentriert, interessiert und aktiv, aber auch ruhig, entspannt und zufrieden. Zudem hatten sie das Gefühl, etwas begriffen zu haben.

Nicht nur der Film, sondern auch die gehörte, deutschsprachige Tonspur, wird von den Schüler\*innen als Auslöser für diese Emotionen gesehen. Obwohl sie finnische Untertitel als Hilfestellung zur Verfügung hatten, berichteten die Schüler\*innen, dass sie sich auf das Hören der gesprochenen Sprache konzentrierten. Sie griffen nur dann auf die muttersprachlichen Untertitel zurück, wenn etwas nicht verstanden wurde. Deshalb fühlten sich einige im zweiten Teil zuversichtlich, was als Resultat ihrer kognitiven und bewussten Schaustrategie gesehen werden kann. Die Schüler\*innen haben sich während des Filmschauens freiwillig herausgefordert und ihre Fähigkeiten getestet, indem sie nur bei Bedarf die Untertitel als Hilfestellung zurate zogen. Zudem sind sie der Meinung, dass interlinguale Untertitel besonders das Lernen des Vokabulars unterstützen, da sie gleichzeitiges Lesen und Hören ermöglichen. Während sie den Filmausschnitt sahen, hatten sie zudem das Gefühl, etwas zu lernen.

### **5.5 Frühere Forschung und Ergebnisse in Praxis**

Die Ergebnisse aus der SAA2-Gruppe, die den Filmausschnitt mit intralingualen Untertitel sahen, untermauern die Ansichten von z.B. Danan (2004) und Markham & Peter (2003). Die Analyse der Antworten belegt, dass sich intralinguale Untertitel für Anfänger\*innen weniger gut eignen wie für Lernende, bei denen der Prozess der Entwicklung ihrer Sprachfertigkeiten bereits begonnen hat. Zudem ist anzunehmen, dass die negativen Gefühle stärker waren als die positiven, so dass ein wirksamer affektive Filter die Aufnahme des Inputs beeinträchtigt haben mag. Ähnlich wie in der Untersuchung von Taylor (2005: 423) erlebten die Schüler\*innen jedoch, trotz der herausfordernden Situation, aktivierende Emotionen und empfanden intralinguale Untertitel als nützlich. Da sie zudem ihr Bestes tun, könnte vielleicht ein anderer Film mit intralingualen Untertitel eine Alternative für den Deutschunterricht darstellen. Da die Erfahrungen individuell sind, sollte der\*die Lehrer\*in die Schüler\*innen am besten selbst zu ihren Vorlieben und Erfahrungen befragen. Zudem kann es nötig sein, verschiedene Alternativen auszuprobieren, um das Sprachenlernen optimal zu fördern.

Aus den Ergebnissen der SAA2-Gruppe, die sich den Ausschnitt mit interlingualen Untertiteln anschauten, kann konstatiert werden, dass das Ansehen des Filmausschnitts mit interlingualen Untertiteln für diese Gruppe eine angenehme Erfahrung darstellt. Da die Verwendung interlingualer Untertitel dem Ansehen eines Filmes in der Freizeit sehr ähnlich ist, kann davon ausgegangen werden, dass der affektive Filter kaum wirksam war und dass der Sprachinput keine große Rolle spielte. Dennoch schätzen die Schüler\*innen, dass interlinguale Untertitel

das Sprachenlernen unterstützen können. Aufgrund dieser Aussage bietet sich ein Film mit interlingualen Untertiteln womöglich an, wenn die Schüler\*innen weniger herausgefordert und ein Unterrichtsabschnitt entspannender gestaltet werden soll. Zwar erleichtern die Untertitel das Verstehen des Inhalts, dies wurde von den Schüler\*innen, die an dieser Rezeptionsstudie teilnahmen, jedoch weniger stark wahrgenommen, als in den Forschungen von Birulés & Soto-Faraco (2016) und Pavesi & Perego (2008) dargestellt wird.

Die Schüler\*innen aus der SAA6-Gruppe, die intralinguale Untertitel zu lesen bekamen, schätzten das Ansehen des Films als nützlich, angenehm und lohnend ein, obwohl es sich gleichzeitig belastend anfühlt. Der affektive Filter war hier möglicherweise wirksam, aber nicht sehr. Die Ergebnisse unterstützen die Erkenntnisse von Díaz Cintas & Fernández Cruz (2008) und Taylor (2005), denn sie zeigen, dass intralinguale Untertitel von Lernenden auf einem mittleren Sprachniveau, als lehrreich und lohnend wahrgenommen werden. Das negative Gefühl, das am Anfang auftreten kann, verschwindet zudem allmählich (Díaz Cintas & Fernandez Cruz 2008: 207). Obwohl es individuelle Unterschiede gibt, kann der Einsatz von intralingualen Untertitel den Deutschunterricht bereichern, wenn die Lernenden bereits ein mittleres Sprachniveau erreicht haben.

Die SAA6-Gruppe bewertete das Ansehen des Filmausschnitts mit interlingualen Untertiteln als lohnend und nützlich. Besonders auffällig war, dass sich die Schüler\*innen dieser Gruppe selbst herausforderten, indem sie weitgehend auf die angebotene Hilfestellung durch die finnischsprachigen Untertitel verzichteten. Es ist schwierig die Gründe dafür zu nennen, da es hier vermutlich individuelle Unterschiede gibt. Einerseits ist es möglich, dass sich die Schüler\*innen ihrer sprachlichen Fähigkeiten (Faistauer 2010: 966) bewusst sind und wissen, dass sie bereits viel verstehen. Sie sind also nicht ständig auf diese Hilfe angewiesen, deshalb ist es für sie motivierend und spannend, ihre Fähigkeiten zu testen und die eigenen Grenzen auszutesten. Da die Erfahrungen, die die Gruppe mit interlingualen Untertiteln sammeln konnte, positiv bewertet wurde, bekräftigt das Ergebnis auch frühere Forschungsergebnisse hinsichtlich der Nützlichkeit interlingualer Untertitel für Lernende auf einem mittleren Sprachniveau (s. Vulchanova et al. 2015; Ghia 2012; Pavesi & Perego 2008). Aufgrund dieser Ergebnisse kann geschlussfolgert werden, dass man interlinguale Untertitel im Unterricht für die Mittelstufe nicht unbedingt ausschließen muss. Stattdessen sollte man die Schüler\*innen dazu ermutigen, sich herauszufordern, während sie deutschsprachiges audiovisuelles Material mit interlingualen Untertiteln gucken.

Obwohl oben einige Empfehlungen ausgesprochen werden, sollte zur Kenntnis genommen werden, dass die Materialsammlung in dieser Arbeit sehr klein und die Erfahrungen individuell waren, deshalb ist eine zuverlässige Verallgemeinerung nicht möglich.

## **6 Zusammenfassung und Ausblick**

Insgesamt ließ sich feststellen, dass die Emotionen, die die Schüler\*innen beim Ansehen des Ausschnitts erlebten, sehr vielfältig waren. Es gab Unterschiede innerhalb und zwischen den Gruppen, und es hing zudem von der Persönlichkeit der Lernenden ab, wie das Erlebnis bewertet wurde. Die individuellen Erfahrungen lassen sich u.a. auf die von Faistauer (2010: 966) genannten Fähigkeiten, die mit dem Sprachniveau und den Schaustrategien zusammenhängen, oder auf die Motivation zurückführen. Allen Gruppen gemeinsam war die Konzentriertheit und das Interesse. Sowohl die deutsche Sprache als auch der Film weckten unterschiedliche Emotionen in den Gruppen – je nachdem, welche Untertitel gesehen wurden, betonten die Schüler\*innen jedoch Sprache und Film unterschiedlich stark.

Die Ergebnisse bestärken die Hypothese insofern, da sie zeigten, dass audiovisuelles Material mit interlingualen Untertiteln mehr positive Emotionen weckt als das gleiche Material mit intralingualen Untertiteln. Auf der anderen Seite konnte nicht bestätigt werden, dass die Schüler\*innen im zweiten Jahr auch mit interlingualen Untertiteln ähnlich aktivierende Emotionen und Lerngefühle erlebten wie die Gruppe mit intralingualen Titeln aus dem gleichen Kurs. Die Gruppe aus dem ersten Jahr, die sich den Ausschnitt mit intralingualer Untertitel anschauten, fühlten mehr negative und fürs Lernen schädliche Gefühle als die Gruppe aus dem zweiten Jahr. Dieses Ergebnis lässt sich nur halb aus der Hypothese ableiten. Zudem konnte die Hypothese den Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Jahr im Hinblick auf die interlingualen Untertitel nicht vorhersagen. Die Motivation, sich herauszufordern, zeigte sich besonders in den Antworten der Schüler\*innen der SAA6-Gruppe, die sich den Ausschnitt mit finnischen Untertiteln anschauten. Da diese Beobachtung besonders überraschend war, wäre eine weitere Forschungsarbeit in diese Richtung interessant. Es könnte z.B. untersucht werden, wie Motivation und kognitiv-behavioristische Verhalten mit den Untertiteln zusammenhängen oder welche Wechselwirkungen beobachtet werden können.

In Zukunft könnte zudem erforscht werden, wie sich das Ansehen eines Filmausschnitts auf die Emotionen auswirkt, wenn im Anschluss Ad Hoc-Aufgaben bearbeitet werden müssen.



Das Zurückgreifen auf solche Aufgaben ähnelt der Methodik früherer Forschungsarbeiten. Zudem könnten die Emotionen der Schüler\*innen beeinflusst werden, wenn statt eines Ausschnitts ein ganzer Film gezeigt werden würde. Eine weitere Möglichkeit wäre, eine dieser Arbeit ähnliche Forschung durchzuführen, wobei keine Deutsch-, sondern etwa Schwedisch- oder Englischlernende im Fokus stehen könnten. Je mehr man über Sprachenlernende, über ihre Emotionen und über ihre Art, Inhalte zu behandeln, erfährt, desto leichter fällt es, eine lernerorientierte Umgebung fürs Lernen zu gestalten.